

# desidades



REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

23

ISSN2318-9282

número 23

año 7

abr — jun 2019

# des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

## REALIZACIÓN



**NIPIAC**

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência Contemporâneas

## APOYO



## INSTITUCIONES ASOCIADAS



**IPUB**  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

## INDEXADORES



**DOAJ** DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS



**EDUBASE**



# presentación

## equipo editorial

### EDITORA JEFE

Lucía Rabello de Castro

### EDITORAS ASOCIADAS

Heloisa Dias Bezerra

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Renata Tomaz

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

### EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Ana Paula Oliveira e Silva Carneiro

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Melo

Lís Albuquerque Melo

Luísa Evangelista Vieira Prudêncio

Paula Pimentel Tumolo

Renata Tavares da Silva Guimarães

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Sofia Hengen

### EQUIPO TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Julia Oliveira Moraes

Leticia Rosa Machado

Maria Clara Teldeschi

Maryssol Monteiro Fernandes do Nascimento

Melly Meireles

Túlio Ferreira Fialho

### REVISOR

Welton Pereira e Silva

### TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

Sofia Hengen

**DESIDADES** es una revista electrónica de divulgación científica en el área de la infancia y juventud. La publicación es trimestral, evaluada por pares, por parte del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, comprometida con la divulgación del conocimiento científico más allá de los muros de la universidad.

Publica artículos originales, entrevistas y reseñas cuyo objetivo es discutir de manera crítica, para un público amplio, aspectos de la infancia y juventud frente a su proceso de emancipación. La sección de Referencias Bibliográficas tiene como objetivo difundir las publicaciones recientes sobre la infancia y juventud en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades. Una versión en portugués y otra en español de **DESIDADES** están disponibles para los lectores. La publicación pretende ser un medio electrónico de difusión de debates e ideas en el universo latinoamericano para todos los que quieren ser alentados a reflexionar sobre los desafíos y las dificultades de vivir la niñez y la juventud en el contexto de las sociedades actuales.

El nombre de la revista, **DESIDADES**, significa que las edades, como criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y maneras de existencia según a una temporalización lineal biográfica, necesitan ser problematizadas con el fin de permitir nuevos enfoques, perspectivas y diálogos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

## CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

<b>Alfredo Veiga-Neto</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Alexandre Simão de Freitas</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>Ana Cristina Coll Delgado</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>Ana Maria Monteiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Angela Alencar de Araripe Pinheiro</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>Angela Maria de Oliveira Almeida</b>	Universidade de Brasília
<b>Anna Paula Uziel</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>Carmem Lucia Sussel Mariano</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>Clarice Cassab</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>Claudia Mayorga</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Cristiana Carneiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Diana Dadoorian</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Dorian Monica Arpini</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Elisete Tomazetti</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Fernanda Costa-Moura</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Flavia Pires</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>Gizele de Souza</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>Helóisa Helena Pimenta Rocha</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>Iolete Ribeiro da Silva</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>Jader Janer Moreira Lopes</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>Jaileila de Araújo Menezes</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>Jailson de Souza e Silva</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>Jane Felipe Beltrão</b>	Universidade Federal do Pará
<b>Juarez Dayrell</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Juliana Prates Santana</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>Leandro de Lajonquière</b>	Universidade de São Paulo
<b>Leila Maria Amaral Ribeiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Lila Cristina Xavier Luz</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>Marcos Cezar de Freitas</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>Marcos Ribeiro Mesquita</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>Maria Alice Nogueira</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Maria Aparecida Morgado</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>Maria Cristina Soares de Gouvea</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Maria Helena Oliva Augusto</b>	Universidade de São Paulo
<b>Maria Ignez Costa Moreira</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>Maria Letícia Nascimento</b>	Universidade de São Paulo
<b>Maria Lucia Pinto Leal</b>	Universidade de Brasília
<b>Marlos Alves Bezerra</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Marta Rezende Cardoso</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Mirela Figueiredo Iriart</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>Myriam Moraes Lins de Barros</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro

<b>Nair Teles</b>	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane
<b>Patrícia Pereira Cava</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>Rita de Cassia Fazzi</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>Rita de Cassia Marchi</b>	Universidade Regional de Blumenau
<b>Rosa Maria Bueno Fischer</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Rosângela Francischini</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Silvia Pereira da Cruz Benetti</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>Solange Jobim e Sousa</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>Sonia Margarida Gomes Sousa</b>	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
<b>Telma Regina de Paula Souza</b>	Universidade Metodista de Piracicaba
<b>Vera Vasconcellos</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>Veronica Salgueiro do Nascimento</b>	Universidade Federal do Cariri

## CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

<b>Adriana Aristimuño</b>	Universidad Católica del Uruguay
<b>Adriana Molas</b>	Universidad de la República, Montevideo
<b>Andrés Pérez-Acosta</b>	Universidad del Rosario, Bogotá
<b>Alfredo Nateras Domínguez</b>	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
<b>Carla Sacchi</b>	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Universidad del Salvador
<b>Ernesto Rodríguez</b>	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
<b>Graciela Castro</b>	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
<b>Guillermo Arias Beaton</b>	Universidad de La Habana, Cuba
<b>Héctor Castillo Berthier</b>	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
<b>Héctor Fabio Ospina</b>	Universidad de Manizales, Colombia
<b>José Rubén Castillo García</b>	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
<b>Laura Kropff</b>	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
<b>María Guadalupe Vega López</b>	Universidad de Guadalajara, México
<b>María Raquel Macri</b>	Universidad de Buenos Aires
<b>Mariana Chaves</b>	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
<b>Mariana García Palacios</b>	Universidad de Buenos Aires
<b>Mario Sandoval</b>	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
<b>Norma Contini</b>	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
<b>Pablo Toro Blanco</b>	Universidad Alberto Hurtado, Chile
<b>René Unda</b>	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
<b>Rogelio Marcial Vásquez</b>	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, México
<b>Rosa María Camarena</b>	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
<b>Silvina Brussino</b>	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
<b>Valeria Llobet</b>	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

# índice

EDITORIAL	07
TEMAS SOBRESALIENTES	
<b>Jóvenes ni ni brasileños/as:</b> entre desconocimiento de las experiencias, espectacularización e intervenciones	10
<i>Paulo Roberto da Silva Junior</i> <i>Claudia Mayorga</i>	
<b>Institucionalización de la juventud pobre en Brasil:</b> cuestiones históricas, problemas actuales	24
<i>Marianne de Camargo Barbosa</i> <i>Danichi Hausen Mizoguchi</i>	
<b>Proyecto de Vida Titanzinho:</b> jóvenes y derechos humanos	36
<i>Iara Andrade</i> <i>Paula Autran</i>	
ESPACIO ABIERTO	
<b>Los jóvenes y los viejos:</b> actualización de una confrontación frente a algunas cuestiones nacionales	48
<small>PARTICIPAN DEL DEBATE</small> <i>Carmen Teresa Gabriel</i> Y <i>Lucia Rabello de Castro</i> <small>MODERADORA</small> <i>Juliana Siqueira de Lara</i>	
INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS	
<b>RESEÑA</b>	
<b>Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile,</b> <b>de Andrea Valdivia Berrios e Jenny Assael Budnik.</b>	68
<small>RESEÑA POR</small> <i>Antonio García</i>	
<b>Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación,</b> <b>de Santiago Morales e Gabriela Magistris.</b>	73
<small>RESEÑA POR</small> <i>Marta Martínez Muñoz</i>	
<b>RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO</b>	77
NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	82

# editorial

Es reciente el desafío de hacer que los jóvenes se apropien de las leyes que los defienden. Actualmente, vivimos un avance democrático donde el orden legal de derechos construido en las últimas décadas se instala, aunque con cierta demora, en lo que se refiere a las prácticas ejecutivas de Trabajo Social, Educación, Salud, Seguridad y Vivienda, y nuevas prácticas protagonizadas por niños y jóvenes han ganado espacio. Los desafíos que hoy nos atraviesan, sin embargo, son los de saber si y como el proceso democrático se mantendrá, y si estos jóvenes proveídos de leyes de garantía de derechos tendrán como recurrir a ellas. Dar espacio a la palabra del joven es el punto de partida para cualquier cambio y, en este sentido, esta edición presenta trabajos que dan espacio a la voz del joven de modo que la hace intervenir en los saberes producidos y en los conocimientos construidos.

En una charla sobre el tema de la división de los tres poderes, un joven en cumplimiento de medida socioeducativa retruca: “¿cómo que no hay más Rey? ¿Ustedes no conocen al Rey de la Favela?”, dirigiéndose a las psicólogas y profesoras que orientaban el grupo de discusión con cerca de siete jóvenes y algunos alumnos de Pedagogía. Siguió la risa de todos los presentes. La gracia del chiste deja en evidencia una verdad compartida por todos: en muchos espacios no hay división de tres poderes, no hay presencia del Estado, en ese espacio de instala la ley del Rey, en este caso, la ley del más fuerte.

El diálogo aquí transcrito fue recogido en una actividad en función de la reciente medida del Ministro Edson Fachin, de mayo de 2019, que concedió un *Habeas Corpus* colectivo para los adolescentes que cumplen medida en régimen cerrado y semiabierto en estados que comprobadamente no cumplían con el *Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA* en lo tocante a socioeducación. Tal medida extendía a los estados de Rio de Janeiro, Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Tocantins y Distrito Federal la medida concedida al estado de Espírito Santo en agosto de 2017, acatando el pedido de la Defensoría Pública del estado de Espírito Santo que presentó la denuncia de maltrato, de instalaciones insalubres, dentro de otras violaciones de derechos. La medida establece una ocupación máxima de 119% de la capacidad de recepción de los institutos de internación y salvo casos de acto infractor cometido con grave amenaza o violencia, la pena de reclusión puede ser convertida en prisión domiciliaria.<sup>1</sup> Esta medida alcanzó a cerca de mil jóvenes internados o seminternados en los estados mencionados, lo que exigió del poder judicial y del ejecutivo nuevos expedientes para la ejecución de las medidas.

Aunque podamos celebrar una cierta maduración en lo que se refiere a la garantía de los derechos de la infancia y adolescencia, estando el *Estatuto da Criança e do Adolescente*

---

<sup>1</sup> Supremo Tribunal Federal. Imprensa. Notícias. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=412292>. Acesso em: 20 jul. 2019.

a punto de completar 30 años, vivimos un momento donde todo orden de conquistas democráticas están en riesgo, donde Estado y sociedad retroceden en el ámbito de las medidas de protección que deberían ofrecer e incrementan su papel punitivo que nuevamente vuelve a obedecer a un padrón tutelar histórico que culpabiliza, persigue y encarcela a “los menores”. Por un lado, hay una expansión en la garantía de derechos, por el otro, una contracción de las instituciones donde se ejercerían esos derechos a partir de cortes sucesivos de presupuesto, por ejemplo, que deja intocable y aún más expuesta la condición de vulnerabilidad de la infancia, adolescencia y juventud. Nos quedan los siguientes interrogantes: ¿puede el sistema socioeducativo hacerle frente a la ley del Rey de la Favela? ¿Dispone actualmente el Estado de otra forma de hacerle frente a eso que no sea apenas una desastrosa guerra a las drogas? ¿Sirve de algo garantizar el *Habeas Corpus* en la Justicia, tal como sustenta el Ministro Edson Fachin, y dejar el terreno libre para el tráfico y las milicias?

El Proyecto de Vida Titanzinho, realizado en la playa de Titanzinho en Fortaleza, le hace frente a esto trayendo a la discusión el desafío de hacer que los jóvenes se apropien de las leyes que los defienden. El artículo de Iara Andrade y Paula Autran presenta el trabajo de construcción de identidad social de un grupo de jóvenes de una población expuesta a un alto índice de violencia, abandono y exclusión, en el Barrio de Serviluz, donde durante un año actividades y grupos de discusión, conferencias y acciones coordinadas pudieron fortalecer identidades y vínculos a partir de la concientización de la violación de los Derechos Humanos en el proceso de constitución del barrio. El efecto sobre los jóvenes de los espacios propicios a la circulación de la palabra y de ideas puede ser contemplado en este trabajo.

Otros dos artículos traen el examen sobre los papeles sociales y las prácticas destinadas a la infancia y adolescencia, que en la actualidad continúan perpetuando un *modus operandi* histórico de tratamiento punitivo que busca no solamente responsabilizarlos individualmente por su desinserción social, sino también encarcelarlos y medicalizarlos.

El artículo de Paulo Roberto da Silva Junior y Claudia Mayorga aborda la cuestión de los jóvenes *ni-ni* (que no estudian, ni trabajan), tratados como problema social por la Organización Internacional del Trabajo/OIT. Tal discurso, cooptado por los medios, pasa a ejercerse como juicio moral en cuanto a la desocupación juvenil, lo que escamotea una serie de evidencias históricas de desigualdades económicas y de género. El artículo usa el análisis lexical de los universos semánticos donde se trata de los jóvenes *ni-ni* (documentos de la OIT y su repercusión en los medios), contraponiéndolos a una recolección cualitativa de datos con un grupo de jóvenes de las favelas de Belo Horizonte que se encuentran en esta categoría. El resultado, una vez más, reafirma la importancia de la escucha de los jóvenes, objeto de políticas públicas y juicio social, en el análisis de los discursos corrientes.

En el artículo “Institucionalización de la juventud pobre en Brasil: cuestiones históricas, problemas actuales” de Marianne de Camargo Barbosa y Danichi Hausen Mizoguchi tenemos un abordaje histórico de las estrategias de refugio e internación psiquiátrica de los jóvenes pobres. Los autores trazan un excelente historial de los cambios



conquistados con el ECA y con la Reforma Psiquiátrica que inaugura los CAPSi (Centro de Atención Psicosocial Infanto-Juvenil) en el *Sistema Único de Saúde*. A pesar de que el ECA predice prácticas contrarias a la internación, se destaca que por detrás de la categoría *riesgo social* continúa operando una lógica de exclusión, sirviendo de motivo para internaciones y alejamiento del joven de su lugar de origen.

En el Espacio Abierto se debate sobre cuál es la responsabilidad de la generación anterior en relación al momento actual de la juventud. Transcripción del encuentro de las profesoras Carmen Teresa Gabriel y Lucia Rabello de Castro, en el contexto del Ciclo de Debates “Subjetividad, Descolonialidad y Universidad”.

En esta edición, la Revista DESidades también trae la reseña del libro “Infancia en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación”, de Santiago Morales y Gabriela Magistris, hecha por Marta Martínez Muñoz. Y del libro “Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile”, de Andrea Valdivia Berrios y Jenny Assael Budnik, hecha por Antonio García.

Como en todas las ediciones, presentamos un relevamiento bibliográfico los libros publicados recientemente en el área de las Ciencias Humanas y Sociales de los países de América Latina sobre infancia y juventud.

¡Buena lectura!

**Andrea Martello**  
**EDITORA ASOCIADA**



IMAGEN: PxHere

# Jóvenes *ni ni* brasileños/as: entre desconocimiento de las experiencias, espectacularización e intervenciones

*Paulo Roberto da Silva Junior*

*Claudia Mayorga*

Pertenece a una sociedad que se preocupa por el futuro de los/las jóvenes y deposita sobre ellos/as la expectativa de manutención del orden social y político, haciendo de ellos/as la generación considerada responsable por el desarrollo de la sociedad (Leccardi, 2005). La preocupación por la integración social de los/las jóvenes y por la continuidad de lo social son aspectos que hacen que ellos/as, especialmente los/as más pobres, se tornen objeto de constante reflexión académica y objetivo de intervenciones por parte de diversos actores de la sociedad. Fueron los/as jóvenes peligrosos/as en el pasado y son los/as jóvenes llamados/as inactivos/as en el presente los/as principales responsables por las inquietudes, pues se encuentran distantes del gobierno (Foucault, 1996) de sus conductas por aquellos que intentan encaminarlos hacia determinados comportamientos ajustados.

Jóvenes que ni estudian, ni trabajan y ni buscan empleo, nombrados/as como jóvenes *ni ni*, se constituyeron un objeto de preocupación en países como Inglaterra y Japón a mediados de la década de 1990, durante la crisis de reestructuración productiva capitalista. La sigla en inglés *NEET* (*neither in employment nor in education or training*) fue el concepto compartido en esos países para nombrar esta condición de los/as jóvenes. En el caso de Brasil la expresión *nem nem* es derivada del concepto *ni ni* – del español *ni estudian ni trabajan* – socializado en el contexto de América Latina.

El alejamiento de esos/as jóvenes de la escuela y del trabajo hace que ganen el sobrenombre de ociosos, en consecuencia, *ni ni*. Reflexionaremos sobre los sentidos del término *nem nem* en Brasil frente a la no definición sobre lo que representa esa inactividad, al alejamiento con relación a las experiencias de los/as jóvenes de las clases populares y a lo que esta experiencia revela y encubre sobre nuestra realidad social. Por eso, insistiremos a lo largo del texto en el aspecto de construcción social de esa supuesta inactividad como una totalidad *ni ni* y sus desarrollos en el campo social.

Las reflexiones presentadas en este texto resultan de una investigación de doctorado en psicología que buscó problematizar las nociones sobre el/la llamado/a joven *ni ni* a partir de las investigaciones de juventud y de las experiencias de jóvenes pobres en Brasil. Construimos nuestra investigación en la conexión del trípede teoría, práctica y compromiso social de la psicología social, y de sus diálogos con el feminismo y la investigación-intervención. Escogimos, de ese modo, trabajar con un análisis lexical de universos semánticos sobre los/as llamados/as jóvenes *ni ni* en documentos de la Organización Internacional del Trabajo/OIT, usando como apoyo el programa ALCESTE – Análisis Lexical por Contexto de un Conjunto de Textos. En seguida, planteamos comprender las experiencias de catorce jóvenes moradores/as de dos favelas de Belo Horizonte en lo que ellos/as referencian y problematizan sobre sus inserciones y ausencias en el trabajo y en la escuela, a través de una investigación-intervención, usando como técnicas la entrevista y la rueda de conversación. Así, apostamos a la elección de esos procedimientos como formas de comprender las nociones compartidas sobre el/la llamada joven *ni ni*, bien como sus efectos, y las experiencias de vida de jóvenes pobres en lo que ellas referencian y problematizan sus presencias/ ausencias del trabajo y de la escuela.

Nuestro trayecto aquí será analizar como la probable ociosidad de determinados/as jóvenes brasileños/as gana su estatus de problema social, lo que remonta y renueva concepciones antiguas sobre la juventud pobre. Partimos, así, de la comprensión de que el trípode que sustenta el/la dicho/a joven *ni ni* en el lugar de problema social es formado por un desconocimiento de las experiencias sobre los/as jóvenes pobres, una espectacularización del fenómeno y por la constitución de un conjunto de prácticas preventivas para solucionarlo.<sup>1</sup>

## Los/las jóvenes *ni ni* como un problema social

Las décadas de 1960/1970 y las décadas 1980/1990 marcaron dos momentos distintos en que los/las jóvenes se transformaron en campo de investigación y de producciones académicas. Distintos porque en el primer periodo las investigaciones se relacionaban con la participación política de los/las jóvenes de los movimientos estudiantiles (Foracchi, 1997), mientras que en el segundo momento se iniciaron las investigaciones sobre la participación de estos/as en las escenas de violencia y criminalidad en las ciudades brasileñas (Abramovay et al., 1999). Destacamos que el interés por las experiencias juveniles en este segundo momento está fuertemente relacionado; a la constitución de la juventud como un problema social (Abramo, 1997), a partir de su implicación con la criminalidad; a la promulgación del Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA, en sus siglas en portugués), tornándolos sujetos de derechos; y al enorme contingente poblacional de jóvenes en la pirámide etaria de la sociedad brasileña, dando origen al *boom* juvenil.

La construcción de la juventud como problema social se relaciona con las aproximaciones teóricas entre juventud y criminalidad en el contexto americano, mediante los estudios realizados por la Escuela de Chicago (Shaw; MacKay, 1928), y con la formación de pandillas y grupos en la ciudad de Rio de Janeiro (Zaluar, 1996), resaltando el proceso de difusión cultural de esas formaciones juveniles vía globalización y la articulación en el contexto brasileño entre fiestas, *ethos* de la virilidad, debilitamiento y militarización del Estado, formación de milicias y tráfico de drogas. Es en ese escenario que una parte de la juventud brasileña comienza a ser identificada como productora del desorden social, por involucrarse con la violencia, la criminalidad y la drogadicción; demandando de la sociedad brasileña respuestas represivas y de control de los comportamientos, con el fin de tornarla en un actor estratégico de desarrollo. Véase, por tanto, salvaguardadas las concepciones de *menor* y de disciplinarización de los niños y adolescentes pobres, herederas de nuestro pasado esclavista (Arantes, 2012).

Entra en curso la producción social de jóvenes peligrosos/as (Coimbra; Nascimento, 2005), en su mayoría pobres, negros/as y habitantes de favelas de diferentes ciudades brasileñas. La condición de pobreza comienza a ser asociada de forma naturalizada a la peligrosidad, bien como a la condición de no humanidad, lo que justifica una serie

---

1 El presente artículo fue traducido por Omar David Moreno Cárdenas

de prácticas de exterminio, tanto físicas como simbólicas. La producción de los/ las jóvenes delincuentes autoriza el control y la represión, y los/las hace objetivo de diversos actores que se han presentado para interferir a través de diferentes prácticas y políticas. Dentro de ellos, cabe destacar al Estado y a las instituciones del tercer sector/ONG, éstas funcionando como una ramificación del primero en la ejecución de programas gubernamentales (Tommasi, 2005). Los/as jóvenes pobres, una amenaza para la sociedad, van a ser destinatarios/as de diversas estrategias de ampliación de la educación, de inserción profesional y de la ocupación del tiempo libre que vivencian. Estos/as pasan a ganar visibilidad, sea como problema social, que, por tanto, necesita ser tutelado y controlado para no causar el desorden social, sea como sujeto en formación, que necesita ser conducido/a para una vida adulta útil y productiva.

Es de larga data la preocupación con lo que hoy se nombra como joven *ni ni*. Reflexiones anteriores sobre jóvenes desempleados/as o fuera de la escuela, o sobre jóvenes que se organizaban colectivamente en grupos, *gangs* o pandillas apuntaban para una fuerte inquietud con la inactividad de determinadas partes de la juventud. Esos/as jóvenes, paulatinamente, fueron ganando estatus de problema, y, en su seguimiento, erigidas propuestas para la resolución de la inactividad juvenil.

En el conglomerado de los países de la Unión Europea, la media de jóvenes que ni estudian ni trabajan y ni buscan empleo, señalados/as como *ni ni*, fue del 15,07% del conjunto de jóvenes entre los 15 y 29 años, entre 1997 y 2010 (Cardoso, 2013). En Brasil esa media fue del 16,17% en el grupo de edad de 19 a 24 años, entre 2001 y 2011 (Monteiro, 2013). En números absolutos, eso representa, aproximadamente, tres millones de jóvenes brasileños en la referida inactividad. Los contornos de nuestra desigualdad hacen que de los 3,2 millones de jóvenes llamados/as *ni ni* en Brasil en 2011, 830 mil fueran hombres, 950 mil mujeres sin hijos y 1,44 millones de mujeres con hijos. Otros aspectos son muy importantes para comprender esta condición: el número promedio de personas residentes con renta positiva contribuye para disminuir la tasa de inactividad, igualmente para hombres y mujeres: cuanto mayor la escolaridad, menor es la oportunidad de estar inactivo; la inactividad femenina puede estar más relacionada con el matrimonio que con la maternidad; es mayor la probabilidad de inactividad entre los/as jóvenes más viejos y de menor escolaridad, siendo más fuerte en las mujeres.

Cabe mencionar que el fenómeno llamado *ni ni* no es reciente en el contexto de todos los países, como muestran las mayores tasas localizadas entre los años de 1997, 2001, en el contexto europeo, y en 2012 en Brasil. Otro aspecto a destacar es que las tasas anuales son mucho más cercanas, con poca variación, y su peor momento no puede ser localizado durante la crisis económica de 2008<sup>2</sup> de forma igual para todos los países, ya que para algunos de ellos ella impactó de forma menos severa. Lo que

---

2 La crisis económica de 2008, una crisis bancaria ocurrida en el centro del capitalismo, se inició a mediados de 2007 en el mercado norteamericano y acabó por transformarse en una crisis sistémica, pasando de una crisis de crédito clásica para una crisis bancaria y financiera de grande proporción. Lo que esa crisis de 2008 despierta, sobre todo en los países desarrollados, es la alerta sobre el aniquilamiento de las conquistas pasadas y los posibles rumbos de la escolarización y, principalmente, de la inserción profesional de los/as jóvenes.

parece nuevo y que ha causado agitación en diversos sectores de la sociedad es el episodio de interrupción en la caída de las tasas, como una de las secuelas de la crisis de 2008. La coyuntura de la recesión económica vivida en diversos países interrumpió un movimiento de caída alrededor del mundo, produciendo, con eso, el miedo de un aumento exagerado de los índices en la poscrisis.

En Brasil la tendencia es la de baja de la tasa para las mujeres jóvenes con hijos y el aumento de la misma para los hombres jóvenes (Monteiro, 2013). Con relación a la duración en la condición llamada *ni ni*, el medio tiempo es relativamente pequeño, variando de 3 a 4 meses, siendo que el aumento en la duración media de la condición de inactividad fue el responsable por el aumento en la tasa general brasileña entre los años de 2003 y 2011 (Menezes Filho; Cabanas; Komatsu, 2013). En el caso de los hombres, la media de duración subió de 2,4 meses para 3 meses, lo que explica el aumento en la tasa en general. En el caso de las mujeres, la media de meses también aumenta, pasando de 3,5 meses en 2003 para 4,2 meses en 2011, pero su efecto es equilibrado por la menor tasa de entrada de las jóvenes en la condición titulada de inactividad.

Presumimos que si la permanencia de los/as jóvenes en la supuesta inactividad es relativamente temporal, la mayor visibilidad dada a los jóvenes por los medios de comunicación en las noticias que tratan el tema de la juventud nombrada *ni ni* puede darse en función de ese aumento del número de hombres jóvenes, mismo que ellos representen un contingente mucho menor en nuestro contexto social, reforzando, así, estereotipos que asocian masculinidad, pobreza y criminalidad, y sus posibles efectos disruptivos en la sociedad.

## Desconocimiento de las experiencias

En el debate sobre los/as jóvenes designados *ni ni* muchas afirmaciones son realizadas sin que los sujetos hayan hablado al respecto de sus experiencias, visto que las investigaciones que buscan medir el fenómeno son de carácter cuantitativo. No tenemos conocimiento, hasta entonces, de estudios que utilizaron técnicas que permitieran entender lo que significa esta experiencia a partir del relato de los jóvenes.

Comprender las experiencias de jóvenes pobres debe ser un proceso de conexión entre la descripción de sus condiciones materiales de vida, de los aspectos socio-espaciales de su lugar de vivienda, y del análisis de sus condiciones de privación económica, social, cultural, simbólica y política. Es entender que esas experiencias se construyen dentro de un campo de disputas en nuestra sociedad, cuya transformación no se da en el ámbito de la individualidad del sujeto, depositando en ella la responsabilización por una estructura social desigual.

Enfrentamos, en este debate, un dilema con relación a la definición de lo que significa no-estudiar y no-trabajar. Los estudios (Cardoso, 2013; Monteiro, 2013) comparten una perspectiva formalista de esas experiencias, es decir, toman como referencia de escolarización la matrícula en instituciones formales de enseñanza, y como trabajar el trabajo formal, tomado, en gran medida, como empleo. Un análisis de los programas

enfocados en jóvenes de 74 ciudades brasileñas evidenció una expansión de las acciones de escolarización no-formal realizadas por esos municipios, aun cuando en algunas instituciones el modelo empleado continúe siendo el de la escuela formal (Sposito, 2008). ¿Los/as jóvenes incluidos/as en estos proyectos no estarían estudiando? ¿Deben ser considerados/as ociosos/as por no estar matriculados en la escuela? Es importante reflexionar al respecto de la paradoja presente en la exigencia de escolarización formal, pues se exige del/de la joven la presencia en los bancos escolares, al mismo tiempo en que la escuela pública no ofrece una educación de buena calidad, siendo, al contrario de eso, un modelo de educación marcado por procesos de exclusión social, de naturalización de las relaciones de subalternidad y que no dialoga con los intereses de los/as estudiantes, alejándolos/as de la misma.

De la misma forma que en el aspecto educativo, hay un debate sobre lo que consideramos o no actividad de trabajo. ¿Son jóvenes ociosos/as aquellos/as que realizan actividades domésticas, que cuidan de sus hijos o familiares, que se encuentran en periodo gestacional y pos gestacional, que están involucrados/as con actividades deportivas y artísticas, que se encuentran en trabajos voluntarios o filantrópicos, que hacen *trabajitos*, que ocupan posiciones en el narcotráfico o que reciben el apoyo financiero de los padres durante la transición entre la escuela y el trabajo?

¿Inactivos/as para quién, para cual finalidad, dentro de cual perspectiva de sociedad? Esas y otras preguntas nos hacen conjeturar que muchas experiencias son construidas socialmente como *ni ni* frente a una lectura reduccionista de los contextos de vida de esos/as jóvenes pobres. Por eso, se hace necesario aproximarse a aquellos/as cuyas experiencias de alejamiento de la escuela y del trabajo incomodan más a la sociedad para conocer mejor las situaciones del no vinculo y cuales respuestas pueden ser dadas, sin creer en sortilegios o reproducir la disciplinarización disimulada de autonomía y protagonismo juvenil.

## Espectacularización

Comprendemos los medios de comunicación como el conjunto de los medios/instrumentos que construyen significados acerca de la realidad, siendo la radio, la imprenta, la televisión, el cine, el internet, etc., tecnologías mediáticas productoras de conocimiento y de cultura de masa (Guazina, 2007). Esos medios de comunicación pueden ser entendidos como constructores de ideologías y formas de dominación sobre los sujetos (Adorno, Horkheimer, 1985), apuntando al lucro y garantizando la manutención de los privilegios. Estar informados sobre el mundo se da, en ese sentido, en el contexto de una guerra de audiencia entre esos medios de comunicación, del lucro por la venta de periódicos y revistas, de la reproducción de intereses conservadores y de la producción de la sociedad del espectáculo (Debord, 2007).

La asociación entre jóvenes pobres y violencia en los medios de comunicación es encontrada desde el inicio del siglo pasado, momento en que se discutía la higienización de la sociedad por medio del combate a las clases peligrosas (Coimbra; Nascimento,

2005). Para enfrentarlas fueron producidas estrategias estatales para el combate de la pobreza de los espacios físicos y de la pobreza de los sujetos y de sus familias. El mito de la peligrosidad de la pobreza abre espacio, en ese intermedio, para la gestión biopolítica de los/as jóvenes, especialmente los/as de las clases populares y negros/as, comprendidos/as como virtualmente y potencialmente peligrosos/as (Lemos et al., 2014) y, por eso, susceptibles de ser disciplinados/as. El control de la vida de esos/as jóvenes va a darse, por tanto, por la virtualidad de lo que ellos/as pueden presentar en cuanto comportamientos y prácticas que amenazan nuestra estabilidad y progreso social.

La divulgación de las noticias sobre los/as jóvenes dichos/as *ni ni* y la transformación de los datos en un espectáculo son fuertemente impulsados por la liberación de estudios que tratan las condiciones de escolarización y trabajo de los jóvenes en el mundo y en Brasil, como los producidos por la Organización Internacional del Trabajo/OIT<sup>3</sup>. En los medios de comunicación, los datos referentes a esos estudios dan origen a representaciones negativas sobre los/as jóvenes que experimentan esa situación, articulando en el entorno de ellos/as ideología, valores y representaciones que operan dentro de un campo social y que influyen el comportamiento de las personas. Siendo así, a cada lanzamiento de un nuevo documento que presenta estadísticas sobre la llamada inactividad es posible verificar un *boom* de noticias en los medios y en otros productos mediáticos<sup>4</sup>. Con relación al proceso de construcción de representaciones negativas sobre los/as jóvenes que experimentan esa situación, destacamos:

Ese grupo desfamiliarizado (ni-ni+), en los países de capitalismo salvaje y extractivo, es una verdadera bomba de tiempo, en términos sociales, de potencial criminalidad y de violencia. ¿Por qué? Porque los factores negativos comienzan a sumarse (no estudia, no trabaja, no busca empleo, no tiene familia, no tiene proyecto de vida...). Si a eso se le juntan malas compañías, uso de drogas, invitaciones del crimen organizado, intensa propaganda para el consumismo, familias desestructuradas etc., difícilmente ese joven escapa de la criminalidad (consonante a la teoría multifactorial del origen del delito). Millones de jóvenes, teóricamente, están en la fila de la criminalidad (y nuestra indiferencia hermética no se altera un milímetro con todo eso).<sup>5</sup>

En total, hay 5,3 millones de jóvenes que no trabajan ni estudian, indica la investigación [...]. Si fueran computados todos los jóvenes que aún buscan alguna ocupación, el número saltaría para 7,2 millones. En un país con un escenario de bajo desempleo y economía en expansión (en 2010, año en que

---

3 La Organización Internacional del Trabajo ha publicado, de manera secuencial, dos documentos que traen informaciones sobre los jóvenes *ni ni* alrededor del mundo, a saber: Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil y Trabajo Decente y Juventud.

4 En el 2013 el tema fue abordado en la novela *Geração Brasil*, de la Red Globo de Televisión, por medio de un personaje joven *ni ni*.

5 GOMES, L. F. *Geração Nem-Nem+: uma bomba-relógio*. Disponível em: <https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/113727367/geracao-nem-nem-uma-bomba-relogio>. 2014.



los números usados en la investigación fueron recogidos, el PIB creció 7,5%), eso significa que una parte importante de los brasileños no están participando del desarrollo experimentado en los últimos años. Una vez sin perspectiva, algunos de ellos pueden caer en la criminalidad.<sup>6</sup>

Al reunir un conjunto de noticias publicadas sobre los/as jóvenes llamados/as *ni ni* disponibles en internet entre 2012 y 2015<sup>7</sup> destacamos el hecho de que la mayor parte de los reportajes se valen de jóvenes hombres y pobres para ilustrar el perfil de ese grupo, produciendo estereotipos y naturalizando la relación entre juventud, masculinidad, violencia y criminalidad. Pocos son los reportajes que tratan de la presencia masiva de mujeres jóvenes en las estadísticas levantadas. Eso contribuye, también, para la invisibilización de las desigualdades de género, aún delante de los datos estadísticos que muestran la perversa relación entre género, trabajo y educación que penaliza a las mujeres. No hablar centralmente de las mujeres jóvenes como aquellas con mayor proporción en las estadísticas, representa, en gran medida, naturalizar las trayectorias construidas por las jóvenes, como las de abandonar los estudios y el trabajo por cuenta de un embarazo, para cuidar de sus hijos o de personas próximas o para hacer trabajos domésticos. El abandono de la escuela y del trabajo por parte de las jóvenes para dedicarse a la vida privada parece no incomodar y causar espanto, pues tales trayectorias son percibidas como propias de una supuesta naturaleza de la mujer (Mayorga, 2016).

Nosotros cuestionamos los propósitos de semejante preocupación y visibilidad del tema si la duración de la condición llamada *ni ni* es corta, si no existe un consenso sobre cuales experiencias deben ser descritas como de inactividad en las encuestas domiciliarias y si las tasas brasileñas, históricamente, tienden a una estabilidad. Esa espectacularización, pautada en un abordaje realista/concreto de la ociosidad, como si ella existiera de tal forma, parece reactualizar y demonizar las imágenes del menor, niños y jóvenes peligrosos/as a lo largo de nuestra historia brasileña, mientras se *glamorizan* otras experiencias juveniles. En el seguimiento de la reactualización del discurso de pánico moral por los medios de comunicación encontramos, también, los procedimientos que buscan normalizar los desvíos de los/as jóvenes pobres.

---

6 O Estado de S.Paulo. A geração ‘nem-nem’. Disponível em: <https://opinio.estado.com.br/noticias/geral,a-geracao-nem-nem-imp-,935944>. 2012.

7 Las noticias pueden ser accedidas en: Cresce a proporção de jovens “nem, nem, nem”: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-a-proporcao-de-jovens-nem-nem-nem-,1619076> - IBGE: um quinto dos jovens no Brasil é “nem-nem”, que não estuda nem trabalha: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/11/29/um-em-cada-cinco-jovens-de-15-a-29-anos-nao-estuda-nem-trabalha-diz-ibge.htm> - Geração Nem-Nem+: uma bomba-relógio: <http://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/113727367/geracao-nem-nem-uma-bomba-relogio> - O próximo “nem-nem” pode ser você: <http://exame.abril.com.br/revista-voce-sa/noticias/o-proximo-nem-nem-pode-ser-voce> - Não estuda nem trabalha: crise econômica e social lançam alerta sobre “geração nem nem”: <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/nao-estuda-nem-trabalha-crise-economica-e-problemas-sociais-lancam-alerta-sobre-a-geracao-nem-nem.htm> - Não estuda nem trabalha: crise econômica e social lançam alerta sobre “geração nem nem”: <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/nao-estuda-nem-trabalha-crise-economica-e-problemas-sociais-lancam-alerta-sobre-a-geracao-nem-nem.htm> - A geração ‘nem-nem’: <https://opinio.estado.com.br/noticias/geral,a-geracao-nem-nem-imp-,935944>

## Intervenciones

Al ser mezcladas, las representaciones compartidas sobre los/as jóvenes tomados/as como *ni ni* por los medios de comunicación y aquellas construidas por las investigaciones sobre trabajo y empleo para la juventud, se destacan tanto una tendencia economicista en sus preocupaciones al enfatizar que esos/as jóvenes pueden ayudar a elevar las tasas de desempleo y volverse dependientes del gobierno, cuanto la tendencia represiva, al focalizar la posible composición de un ejército de jóvenes disponibles para involucrarse con la criminalidad y el tráfico de drogas y, en el caso de las jóvenes, para el embarazo adolescente como un fenómeno recurrente o para su involucramiento con jóvenes que también experimentan la misma situación de no estudiar y no trabajar. Esas afirmaciones justifican, así, intervenciones pautadas, la mayor parte de las veces, en criterios económicos y de moralización de las experiencias juveniles.

En el 2012, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Sistema Industria (SESI, SENAI y IEL), en asociación con la UNESCO iniciaron el Proyecto Educación Libre, pautado sobre la percepción de una laguna entre mano de obra industrial y formación educativa incompleta de los/as jóvenes brasileños/as. El proyecto tiene como objetivo involucrar al público de jóvenes llamados/as *ni ni* en el mercado del trabajo de la industria, por medio del desarrollo de competencias básicas de lengua portuguesa y de matemática, y de habilidades para el trabajo (Guimarães, 2014). Se argumenta que los/as jóvenes poseen una gran importancia en el desarrollo socioeconómico del país y que propuestas como ésta son indispensables para el aumento de la productividad y la disminución del trabajo informal juvenil.

Proposiciones enfocadas en la ocupación del tiempo libre de los/as jóvenes pobres por la vía del trabajo y de la educación hacen parte de la historia de ese grupo en nuestra sociedad (Sposito; Silva; Souza, 2006) y muestran el proceso de naturalización del gobierno de la juventud pobre vía trabajo-educación. Contrariamente, para los/as jóvenes de las clases acomodadas no se identifica ese agenciamiento de los comportamientos, siendo la ociosidad de ellos una cuestión que no causa pánico moral en la sociedad. Los/as jóvenes inactivos de esas clases no fueron construidos/as socialmente como peligrosos/as, y, aun cuando son relacionados con esos comportamientos, la explicación para los/as mismos/as pasa a ser de otra orden, necesitando, con eso, que la enfermedad de la violencia reciba tratamiento por parte de diversos actores de la sociedad (Hadler; Guareschi, Scisleski, 2015). Trabajo y educación van a ser pensados, también, como proyectos para esos/as jóvenes, pero no en la lógica de la conducción a un modo funcionalista de desempeñar los papeles, y si como derecho, para que las virtualidades positivas y los privilegios de clase, género y raza se reproduzcan y se mantengan inalterados.

Diversamente, los/as jóvenes llamados/as *ni ni* se convierten, en ese trayecto de innúmeros programas y proyectos sociales ejecutados por asociaciones entre agentes públicos, ONG e instituciones privadas, un campo de intervención social (Tommasi, 2010). A partir de diferentes recursos, inversiones, prácticas, acciones y políticas, el Estado y otros actores sociales buscan intervenir sobre esos/as jóvenes en una relación polarizada entre proyectos de conservación contra demandas de subversión del orden establecido o de las estructuras sociales. El resultado de ese proceso es la construcción de la condición

de joven de proyecto (Sobrinho, 2012), que ve sus experiencias y conductas controladas en nombre de la manutención de determinados valores pautados por la lógica liberal. Es la salvación del/la joven pobre (Silva Junior; Mayorga, 2016) vía política que busca expandir y garantizar derechos.

El liberalismo simula, maliciosamente, el mundo moderno como un palco de elecciones individuales ilimitadas (Souza, 2009), al ofrecer oportunidades, en el lugar de garantizar derechos sociales, al introyectar en los sujetos las responsabilidades por su éxito, y, también, por su fracaso. Los/as jóvenes de proyecto son transformados/as en jóvenes protagonistas, responsables por la transformación de sus vidas a partir de las enseñanzas y recursos recibidos por las instituciones, incluso cuando son precarios e incapaces de producir salidas emancipadoras (Mayorga et al, 2009). La domesticación de los/as jóvenes busca transformarlos/as en trabajadores de lo social, en emprendedores de la propia vida (Rose, 2011) y, lógicamente, todas las penurias se convierten, única y exclusivamente, en responsabilidad propia, una vez que fueron dadas las condiciones para el cambio.

Al fetichizar la dimensión económica como la esfera de resolución de nuestros problemas sociales, lo que la perspectiva liberal camufla es la profunda desigualdad estructural que compartimos en la sociedad brasileña. Esta se reproduce de forma opaca e invisible a la consciencia cotidiana, haciendo que la apropiación del prestigio, el reconocimiento y el respeto se dé apenas por las clases más adineradas. En esa lucha, la “plebe” de la sociedad brasileña va a ser constituida por los sujetos pobres no solamente desde el punto de vista económico, sino social, político y moralmente, siendo ellos privados, por tanto, de las nociones de dignidad, utilidad y productividad. Los/as jóvenes tomados/as como *ni ni*, por pertenecer en su mayoría a las clases populares, componen la plebe, conduciendo sus vidas en medio de la exclusión del acceso a las oportunidades y a los derechos colocados como iguales para todos en la sociedad.

Como ejemplo de lo que sucede en las dinámicas de desigualdades de género, raza y orientación sexual, entre otras, también en el caso de esos/as jóvenes el discurso liberal, individualista en su fundamento, imputa a las minorías sociales la responsabilidad por ocupar un lugar de desprivilegio. Determinados/as jóvenes, pautándose en ese discurso, se vuelven responsables por estar en ese lugar de ociosidad y tienen en sus manos las condiciones de salir de ella, bastando, apenas, hacer uso de las diversas oportunidades que son colocadas igualmente para todos/as en la sociedad. Depositar la responsabilidad sobre esos/as jóvenes elimina la necesidad de pensar en cambios estructurales y en los modelos que utilizamos para valorizar a las personas.

Puntuamos que la situación de los/as jóvenes tomados/as como *ni ni* debe ser vista como un problema estructural y como un problema social digno de transformarse en problema sociológico (Cardoso, 2013) y psicosociológico. Al mismo tiempo, es imprescindible comprender que el alejamiento de los/as jóvenes de la escuela y del trabajo contribuye para la persistencia de nuestras desigualdades, una vez que el lugar de la plebe ocupado por ellos/as es transmitido entre generaciones. Enfrentar estas cuestiones representa atacar los mecanismos productores de exclusión y desigualdad en el contexto brasileño, lo que significa retirar de la dimensión individual el origen y la solución del problema, y encontrar salidas que problematicen nuestro modelo de sociedad y sus lógicas de exclusión.

## Consideraciones finales

El/la joven como aquel/aquella que debe ocupar el lugar del adulto en la manutención del orden social, la construcción de un sistema de garantías de derechos para niños y adolescentes, el expresivo número de jóvenes en la pirámide social brasileña y la noción de los/as jóvenes pobres como un problema social, se constituyen como aspectos importantes en la consolidación de agendas académicas y políticas focalizadas en el público joven. Políticas que oscilan entre la garantía de derechos, la producción de autonomía y el control de los comportamientos con la producción de un simulacro de ciudadanía, particularmente, para los/as jóvenes pobres.

Los/as jóvenes nombrados/as *ni ni*, presentes con otras denominaciones en los estudios sobre la juventud a lo largo del tiempo, ganan importancia, especialmente, en las últimas dos décadas. La medición del fenómeno vía censo demográfico, trabajos académicos, noticias en los medios de comunicación, construcción de programas y proyectos con foco economicista, son algunas de las iniciativas que defendemos que están en la sustentación discursiva y práctica de esos/as jóvenes como un problema social de grande relevancia, capaz de producir grandes pérdidas para el futuro de nuestra sociedad. Mientras mucho se dice sobre ellos/as a partir de los datos del censo, poco se conoce sobre sus experiencias de vida desde el punto de vista cualitativo, y menos aún se colocan en duda las certezas presentadas.

Destacamos que el trípode espectacularización, intervenciones sobre el problema y el desconocimiento de las experiencias confirman a jóvenes alejados/as de la escuela y del trabajo en el lugar de *ni ni* como una nueva disfunción social, dentro de un contexto neoliberal que responsabiliza los/as jóvenes por ese lugar y hace depender de ellos/as, también, la construcción de salidas emancipadoras, mientras nuestro modelo de desigualdad estructural de clase, raza, género y otras jerarquías sociales, permanece inalterado. Se inventa que basta invertir en los/as jóvenes, despertar en ellos/as el deseo de actuar, moldear mentes y corazones, salvarlos/as de su pobreza, que el problema estará resuelto, como en un acto de magia.

Preguntamos en qué medida ese lugar de inactivos/as construido para algunas experiencias juveniles, aunque poco se conozca sobre ellas, se articula con prácticas de control y exterminio de la juventud pobre y negra, como en los casos de la reducción de la mayoría penal, la permanencia de los “autos de resistencia” y el genocidio de la juventud negra. El *habitus* de clase del/la joven pobre es el de la plebe, en el cual se encontraban los sujetos que no poseían las precondiciones psicosociales exigidas para ser considerados sujetos dignos de respeto y de estima. Involucrados/as en técnicas y procedimientos de ajuste a ciertos ideales, disfrazados de empoderamiento y acceso a la ciudadanía, reflexionamos sobre el pasado que se hace presente, sobre nuevos nombres y definiciones con viejas ropas, antes jóvenes peligrosos/as, hoy jóvenes llamados/as *ni ni*. Por fin, el desafío que se coloca para nuestro país es que él tiene que resolver si se va a mandar a cuidar de esos/as jóvenes o si se va a mandar a arrestar.<sup>8</sup>

---

8 Referencia a la canción “No meu país”, compuesta e interpretada por la Artista Zélia Duncan y Xande de Pilares.

\* Agradecemos a la FAPEMIG, CNPq y CAPES por el apoyo financiero.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Número especial: Juventude e Contemporaneidade, São Paulo: ANPED, n. 5/6, p. 25-36, 1997.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Unesco, Instituto Ayrton Senna; Setur; Garamond, 1999.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ARANTES, E. M. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicologia Clínica (PUCRJ. Impresso)**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 45-56, 2012.
- CARDOSO, A. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH (UFBA. Impresso)**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314, Maio/Ago. 2013.
- COIMBRA, C. M. B., NASCIMENTO, M. L. do. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud**, México, v. 9, n. 22, p. 338-355, 2005.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2007.
- FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GUAZINA, L. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: Desafios interdisciplinares. **Revista Debate**, Porto Alegre, n. 1, p. 49-64, 2007.
- GUIMARÃES, L. G. S. Juventude e Desenvolvimento Social na América Latina: um estudo sob a perspectiva da cooperação. **Hegemonia – Revista Eletrônica de Relações Internacionais do Centro Universitário Unieuro**. Brasília, n. 13, p. 202-234, Jun. 2014.
- HADLER, O. H., GUARESCHI, N., SCISLESKI, A. Observâncias: Sobre psicologia, políticas de segurança e juventude. In: SCISLESKI, A; GUARESCHI, N. (Org.). **Juventude, marginalidade social e direitos humanos: da psicologia às políticas públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 55-74.
- LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.
- LEMOES, F. C. S. et al. Algumas interrogações acerca das produções midiáticas sobre a juventude. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 26, n. 2, p. 415-428, Maio/Ago. 2014.
- MAYORGA, C. et al. Gênero, feminismo e psicologia social no Brasil: análise da revista *Psicologia & Sociedade* (1996-2010). **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 589-603, 2016.
- MAYORGA, C. et al. Protagonismo juvenil: a politização do jovem ou a redução da ação política?. In: BARBOSA, J. L.; SOUZA E SILVA, J. SOUSA, A. I. (Org.). **Políticas Públicas e Juventude**. Rio de Janeiro/RJ: Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes, 2009.

MENEZES FILHO, N. A.; CABANAS, P. H. F.; KOMATSU, B. K. A condição “nem - nem” entre os jovens é permanente? **Policy Paper**, São Paulo, n. 7, Ago. 2013.

MONTEIRO, J. Quem são os jovens Nem-Nem?: uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho. Texto para Discussão n.34, **FGV-IBRE**, Rio de Janeiro, Set. 2013.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SHAW, C.; MCKAY, H. **Juvenile delinquency and urban areas**. Chicago: The University of Chicago Press, 1928.

SILVA JUNIOR, P. R.; MAYORGA, C. Experiências de jovens pobres participantes de programas de aprendizagem profissional. **Psicologia & Sociedade (Online)**, v.28, n. 2, p. 298-308, 2016.

SOBRINHO, A. L. S. **“Jovens de Projetos” nas ONGs**: olhares e vivências entre o engajamento político e o trabalho no “social”. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, J. A má-fé da sociedade e a naturalização da ralé. In: SOUZA, L. (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 385-431.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 33(2), p. 83-98, Jul/Dez. 2008.

SPOSITO, M. P., SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. S. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 238-257, Maio/Ago. 2006.

TOMMASI, L. **“Juventude em pauta”**: a juventude como campo de intervenção social. Projeto de Pesquisa, Departamento de Sociologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Documento não publicado. 2010.

TOMMASI, L. Enfoques y prácticas de trabajo con los jóvenes. Una mirada de las organizaciones no gubernamentales brasileñas. **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud**, México, v. 9, n. 22, p. 48-69, 2005.

ZALUAR, A. M. **Da Revolta ao Crime S.A.** Rio de Janeiro: Moderna, 1996.

## RESUMEN

La preocupación con la continuidad de lo social y los modos ideales de integración de los/as jóvenes en la sociedad de ellos/as, principalmente los/as de origen popular torna los jóvenes *ni ni* un campo propicio de intervenciones por diferentes actores de la sociedad. Las incomodidades con la inactividad de los/as jóvenes pobres están presentes a lo largo de la historia de la juventud brasileña y, en la actualidad, es sobre el nombre de jóvenes *ni ni* que determinadas partes de la juventud han ganado gran relevancia en los medios de comunicación, en los proyectos sociales y en las políticas públicas. Analizamos como la construcción de lugar del problema social para los/as jóvenes llamados de *ni ni* es sustentado por un desconocimiento de las experiencias de los/as jóvenes pobres, una espectacularización del fenómeno y por la constitución de un conjunto de prácticas para solucionarlo. Reflexionamos cómo esas nominaciones reactualizan la noción de jóvenes peligrosos/as del pasado y construyen prácticas sociales paradójicas.

## Palabras clave:

joven *ni ni*, joven pobre, medios de comunicación, intervención, experiencia.

## ABSTRACT

The preoccupation with social continuity and the ideal ways of integrating young people in society, especially those from a poor background, makes the *NEET* (neither in employment nor in education or training) youth an adequate field for intervention by different social actors. The discomfort with the inactivity of poor youth is present along the history of Brazilian youth and, today, it is under the term *NEET* that certain sections of the young population have been highlighted by the media, in social programs and politics. We analyse how the construction of the so called *NEET* youth as a social problem is sustained by a lack of knowledge of the experiences of poor youth, a tendency to create a spectacle around the phenomenon, and by the structuring of practices that intend to solve it. We reflect on how these titles renew the notion of a dangerous youth and construct paradoxical social practices.

## Keywords:

*NEET* youth, poor youth, media, intervention, experience.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 18/02/2018

**FECHA DE APROBACIÓN:** 12/09/2018



### **Paulo Roberto da Silva Junior**

Doctor en Psicología Social por la Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil, profesor en la FEAD-Centro de Gestión Emprendedora - MG – Brasil, y integrante del Núcleo Conexiones de Saberes de la UFMG.

**E-mail:** paulosilva.junior@yahoo.com.br



### **Claudia Mayorga**

Doctora en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid, profesora del programa de Posgrado en Psicología de la Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil, y coordinadora del Núcleo Conexiones de Saberes de la UFMG.

**E-mail:** claudiamayorga@ufmg.br



IMAGEN: PxHere

# Institucionalización de la juventud pobre en Brasil: cuestiones históricas, problemas actuales

*Marianne de Camargo Barbosa*

*Danichi Hausen Mizoguchi*



## Introducción

El tema que dio lugar al presente artículo surgió en el contexto de una investigación dentro del campo de estudio de la infancia y la adolescencia que se llevó a cabo en dos fases, una en un consejo tutelar y otra en un Centro de Atención Psicosocial Infanto-juvenil (CAPSi), ambos ubicados en Rio de Janeiro. En esos espacios, nos encontramos con diversas historias de niños y niñas que estuvieron marcadas por el enfrentamiento con el poder público – algo que “los arrancó de la noche en la que ellos/ellas habrían podido, y quizás siempre habrían debido, permanecer” (Foucault, 2012, p. 203). Dichos encuentros suscitaron inquietudes sobre los procesos de acogida e internación psiquiátrica de la juventud, de modo que se cuestionó la institucionalización de este grupo en los tiempos de hoy.

En las experiencias prácticas en el consejo tutelar y en el CAPSi, fue posible notar que, muchas veces, las justificaciones para la acogida o para la internación psiquiátrica están atravesadas por una misma expresión: el riesgo social. Pero, cabe preguntar: ¿qué fuerzas hacen que se ponga en práctica una forma de cuidado que necesita sacar niños y niñas del territorio en el que viven y someterlos a las órdenes de una institución cerrada? Así, esa se convierte en la cuestión política principal de este artículo: ¿qué construcciones históricas atraviesan el uso presente que se hace de la estrategia de acogida y de internación psiquiátrica dirigida a la juventud pobre?

## Sobre rieles y barreras: trazando caminos de cuidado

Los dos servicios que sirven como campo experiencial para el tema de este artículo son lugares destinados al cuidado de niños y adolescentes orientados por políticas en el campo de la infancia y la adolescencia. Esos espacios están forjados con base en la coyuntura de redemocratización política en Brasil de la segunda mitad de la década de 1980 y resultaron en un nuevo modelo de atención a la infancia y a la adolescencia.

Compuesto por cinco consejeros tutelares que la comunidad eligió, un equipo técnico y un equipo administrativo, el consejo tutelar es la institución responsable de la garantía de derechos de niños y adolescentes. En el día a día del trabajo, el equipo recibe variadas demandas, entre las cuales se encuentran: conflictos familiares, conflictos escolares y diferentes situaciones de violencia. La función del consejo tutelar es buscar, junto a las familias, respuestas adecuadas ante esos sucesos. Cuando es necesario, se encaminan esas situaciones a una red compuesta por servicios de salud, de asistencia y por el poder judicial. Sin embargo, no siempre es posible contar con esa red. En el curso cotidiano de las políticas públicas, los obstáculos se ponen de manifiesto incesantemente: red de protección desmantelada, precarización del servicio, lugares en los que el consejo no puede entrar... Las fragilidades de la red van, de esta forma, determinando los caminos que sigue el consejo tutelar para garantizar la protección de los niños y adolescentes con los que trabaja.

Así como el consejo tutelar, el CAPSi también es un servicio que se apoya en una red intersectorial. Amparado en las direcciones de la Reforma Psiquiátrica, el CAPSi se aleja políticamente de la idea de que el cuidado en salud mental deba efectuarse en instituciones cerradas. En el CAPSi, por lo tanto, las estrategias de cuidado se trazan también desde una serie de alianzas que convergen para trabajar integralmente en torno a las problemáticas de los niños y adolescentes que se atiende en ese sitio.

Las condiciones de posibilidad de ambos establecimientos se dan a partir de las luchas políticas de los movimientos sociales en Brasil. Durante los años 1970 y 1980, en un contexto de enfrentamiento al régimen militar, surgió una serie de críticas dirigidas al sistema privado de salud vigente en la época y a los modos de trabajar con la locura y con niños y adolescentes. En las discusiones de trabajadores de equipos de salud y de asistencia, emergió el Movimiento por la Reforma Psiquiátrica Brasileña, el Sistema Único de Salud (SUS) y el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) –fundamentales para pensar nuevas estrategias de cuidado de la locura, la infancia y la adolescencia.

Bajo la doctrina de la protección integral y en fuerte oposición al Código de Menores promulgado en 1927, el ECA sostiene que niños y adolescentes tienen derechos fundamentales que no sólo la familia debe garantizar, sino la población en general y el poder público (Nacimiento; Scheinvar, 2010). La doctrina de protección integral, por lo tanto, se corresponde con la principal directriz del Estatuto, que, en uno de sus artículos, afirma que es

[...] deber de la familia, de la comunidad, de la sociedad en general y del poder público asegurar, con absoluta prioridad, la efectividad de los derechos referentes a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al deporte, al ocio, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria (Brasil, 1990, art. 4).

De este modo, definir a aquellos con menos de 18 años como sujetos de derechos retira de la legislación el término menor, que había sido ampliamente difundido desde el final de la década de 1920 y que era productor y producto de prácticas policíacas clasistas y racistas. El ECA abre caminos para que se elaboren otras políticas dirigidas al grupo infanto-juvenil. Esta temática, inicialmente ausente de las conferencias de Salud Mental realizadas desde 1987, se incluyó como pauta por primera vez en 2001, en la III Conferencia Nacional de Salud Mental (Delgado, 2011). Después de esa conferencia, se aprueba la Ley 10.216, que, entre otros puntos, establece las modalidades de Centros de Atención Psicosociales. Es sólo a partir de ese momento que puede producirse la creación de los Centros de Atención Psicosocial Infanto-juvenil. En las palabras de Couto y Delgado (2015), el CAPSi

[...] busca la superación del escenario anterior, en el cual, en rigor, niños y adolescentes con necesidades de índole de la salud mental estuvieron desasistidos o sometidos a procesos de institucionalización externos al sistema psiquiátrico de asilo, que, por décadas, fueron invisibles incluso al vigoroso movimiento brasileño de la Reforma Psiquiátrica (Couto; Delgado, 2015, p. 19).

Pese a que los movimientos de la salud mental, de la infancia y de la adolescencia no caminen juntos desde sus formulaciones, el ECA y el campo que abre la Reforma Psiquiátrica fueron fundamentales para la inclusión de ese tema en las políticas de salud mental. Sobre ese tema, Couto y Delgado (2015) destacan que

[...] estas condiciones resultaron de acontecimientos directamente ligados al campo de la salud mental, los cuales ampliaron sustancialmente su institucionalidad; y de otros, externos a él, que inscribieron una nueva concepción de niño y adolescente en el ordenamiento jurídico, político y social brasileño, con consecuencias para la calificación de las acciones públicas dirigidas a su cuidado y protección (Couto; Delgado, 2015, página 20).

Con ello, es posible afirmar que el ECA aporta una nueva perspectiva sobre la infancia y la adolescencia al campo específico de la Salud Mental. Además, dicho aporte coloca la idea de que niños y adolescentes también sufren y, por eso, necesitan de cuidado. Siendo así, se vuelven simultáneamente sujetos psíquicos y de derechos (Couto; Delgado, 2015).

Siguiendo, por lo tanto, las mismas directrices de la Reforma Psiquiátrica y del CAPSi en lo que se refiere a su base territorial y al protagonismo de los sujetos, el CAPSi debe conocer el contexto social y la demanda del lugar donde se inserta y ofrecer atención a niños y jóvenes cuando sea necesario. A partir de esas nuevas políticas, es posible constatar que se han podido evidenciar nuevos modos de cuidado. Así que, tanto el consejo tutelar, como el CAPSi, son espacios que invitan a pensar en líneas de cuidado, estrategias de trabajo y modos de estar junto a estas poblaciones atendidas, de una manera contrapuesta a la de la internación.

Desde una práctica que no encierra las vidas de niños y jóvenes en categorías de inferioridad, vemos que sus historias cruzan los muros de las instituciones y ganan otras características. Sin embargo, lo que se percibe es que los jóvenes que se considera en riesgo son aquellos que provocan alguna incomodidad –y que esa incomodidad quizás lleve a que persistan fuerzas que supuestamente ya no estarían vigentes. Sobre ello, Silva (2013) alega que la

[...] respuesta que nuestra sociedad ha dado a lo que escapa a la norma, a los actos de los adolescentes que transgreden o perturban la norma social, ha condenado y conducido a parte de nuestros jóvenes al encarcelamiento precoz. Una realidad que necesita ser denunciada y demanda que se ofrezcan dispositivos capaces de acoger al extranjero que habita estos pequeños cuerpos (Silva, 2013, p. 64).

A pesar de la clara determinación legal de las políticas públicas, tanto en lo que se refiere a la Asistencia Social, como en lo que se refiere a la Salud Mental, es raro que la perspectiva territorial y vincular no se ponga muchas veces en práctica – operando recurrentemente con base en la acogida y la internación. A partir de momentos de la experiencia práctica vivida en el consejo tutelar y en un CAPSi, cuestionaremos la efectividad de la perspectiva histórica conquistada recientemente en el campo de las

políticas públicas, a fin de que a través del argumento que guía el presente artículo, pueda mostrarse en todo su devenir histórico, la fuerza de una realidad, tensa e inacabada.

## Imágenes inacabadas: internación y acogida

Los menores que utilizaban el inmueble abandonado en la calle General Silvestre, en Icaraí, Zona Sur de Niterói, continúan aterrorizando a la vecindad. Según los residentes del barrio, en los últimos días, volvieron a disparar piedras del alto del Túnel Raul Veiga contra los coches que siguen hacia la Avenida Roberto Silveira. [...] La semana pasada, una acción pública del Ministerio Público del Estado de Río de Janeiro determinó que se evalúe un grupo de ocho jóvenes, con edad entre 12 y 15 años, para su posible internación en clínicas de desintoxicación (O Fluminense, 30/03/2017<sup>1</sup>).

Noticias como ésta circularon en las redes sociales y en los periódicos de la ciudad. En el barrio más noble de Niterói, la ocupación de la casa abandonada les causaba frenesí a los moradores de la región. Muchachos y muchachas que antes ocupaban las calles de la ciudad ahora se reunían en el Casarão – nombre que eligieron ellos para el lugar. La ocupación, sin embargo, no la toleraron por mucho tiempo. Se estaba diciendo que los menores estaban poniendo en riesgo a los *buenos ciudadanos* que, en una ávida búsqueda por la paz y la calma del lugar, no tardaron en actuar para impedir esa situación. En las semanas que sucedieron a las noticias, la Guardia Municipal llevó a los jóvenes a la emergencia del hospital psiquiátrico de la región para una supuesta evaluación psicológica. Allí, se tomaron algunos caminos. Por diversos motivos, muchos de los jóvenes allí presentes llevaban días lejos de la casa de sus familiares. La ida forzada al hospital trajo como consecuencia, para aquellos cuyas madres fueron encontradas, la imposición de volver a la casa. Para los que no tenían contacto con familiares, el refugio se consideró una *solución*. A los que anteriormente ya habían cometido algún delito los condujeron a instituciones socioeducativas para que cumplieran sus penas. Todas las medidas, entonces, se tomaron con vistas a retirar de las calles – es decir, del caserón del barrio noble – a estos jóvenes *incómodos*. Sin embargo, después de unos días, algunos de estos jóvenes que consiguieron resistirse a lo que les era impuesto ya estaban nuevamente en las calles, sin que fuera escuchado lo que ellos tenían que decir sobre la situación.

La escena narrada condensa y expone los vacíos que no se pudieron rellenar a lo largo de los años, pese a las conquistas de los movimientos en favor del niño y del adolescente y de los movimientos contra el manicomio y sus formas. Esta escena se aleja de las ideas que exigían una nueva mirada sobre las cuestiones de la niñez y la adolescencia, así como sobre las cuestiones de la salud mental. ¿Es posible entonces decir que ese pasado ya se

---

<sup>1</sup> Disponible en: <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/pol%C3%ADcia/menores-prontos-para-o-ataque>. Acceso: 03 mayo 2018.

ha terminado cuando niñas y niños son trasladados al hospital psiquiátrico para que les hagan una evaluación psicológica? En esta escena, es evidente que la promulgación de las leyes no garantiza el cambio de pensamiento en torno a lo que ha sido configurado históricamente. Los efectos de un largo período en el que jóvenes pobres y negros eran sometidos a la acción policial siguen marcando sus vidas.

En ese sentido, se puede citar a Arantes (1999), que señala que el surgimiento del término *menor* es la más perversa creación de las prácticas sociales brasileñas. El término, acuñado en la década de 1920, tal como la política menorista del Código de 1927, produjo efectos muy devastadores, cuyas huellas perduran. Lo que se observa es que, desde la esclavitud en el período colonial hasta los días de hoy, pasando por la dictadura militar, la cuestión de la infancia y de la adolescencia pobres – y, en su mayoría, negras – estuvo y está asociada a una idea de *irregularidad* y de *peligrosidad*. La significativa producción de las categorías *menor abandonado* y *menor delincuente* – pautadas sobre todo en la psiquiatría –, así como la discusión sobre la locura y las degeneraciones, sirvió como base para la institucionalización de niños y jóvenes. Por lo tanto, se constata que, a lo largo de los años, las acciones destinadas a ese grupo y a sus familias se apoyaban en un modo de controlar, vigilar y tutelar su existencia (Lobo, 2015).

A pesar de las conquistas que surgieron en los años 1980, son muchos los desafíos que persisten todavía hoy para que se aplique el Estatuto y la Ley de la Reforma. Aún es posible notar la existencia de situaciones en las que jóvenes pobres y, casi siempre negros, son tratados con acciones punitivas y de internación. ¿Por qué, en lugar de acoger y garantizar derechos, la existencia de ellos es reducida a categorías excluidas de cualquier atención que no tenga como objetivo la institucionalización o la exclusión?

### Los nudos de la protección

Un niño de 11 años llegó al consejo tutelar después de una serie de denuncias que se le hicieron. Algunas de esas denuncias venían de personas que en otro tiempo estuvieron sensibilizadas con su situación de pobreza y ahora reclamaban el alejamiento de su madre. Decían que el niño robaba por el barrio, vendía los objetos robados y le daba el dinero a la madre, consumidora de cocaína. La madre negaba que encubría al niño y el uso de drogas. Consejeros y estudiantes en prácticas le hablaron al niño sobre su situación, pero él no parecía tener mucha crítica en cuanto a las cosas que hacía. Caía exclusivamente sobre la madre la responsabilidad por sus actos. El padre, por otro lado, desatendió los cuidados a los hijos y, cuando le reclamaron al respecto, más viejo, decía que toda la culpa era de la madre. Lo presionaron para que se quedara con el niño por un tiempo y él se negó; llegó a llevarlo a la emergencia del hospital psiquiátrico de la ciudad diciendo que el hijo estaba amenazado –lo que no procedía en aquel momento. El niño, entonces, pasó una noche en la emergencia psiquiátrica. Más tarde, fue a un refugio en la ciudad vecina, porque no había plaza en los refugios de la región donde vivía. Huyó enseguida porque extrañaba a su madre, que, por la distancia del otro municipio, no podía visitarlo.

La historia, en el momento actual, está atravesada por cuestiones que existen desde el período colonial y los tiempos del Código de Menores. Cuando recordamos que, en la época de la colonia, para los niños pobres – más tarde tachados de peligrosos y objeto de internaciones – sólo quedaba la caridad y la acción de la policía (Rizzini; Rizzini, 2004), se ve cómo eso se repite en la historia narrada en los días de hoy. Además, las ideas punitivas instituidas a partir del Código de Menores se actualizan aquí en las conductas de la vecindad que exigen el alejamiento de la madre y la reclusión en un lugar cerrado. El consejo se encuentra, por lo tanto, en un escenario en que nítidamente se evidencian las complicaciones de una sociedad que aún no ha logrado deshacerse de las amarras que se produjeron con la invención del *menor* – con todas las implicaciones que presenta el término. Por un lado, exigencias de castigo y control; de otro, una mujer sola culpable de las actitudes de su hijo y un niño que hay que castigar. Pero ¿cómo el consejo tutelar responde a lo que parece imponérsele en la cotidianidad del trabajo? Y más: al responder a esas exigencias, ¿por qué el consejo se inserta en la misma lógica de castigo proveniente de legislaciones pasadas y que las fuerzas legales en boga actualmente han contradicho?

### Miedo al tráfico y la producción de riesgos

Según relatos de familiares, el joven estaba consumiendo muchas drogas y se veía *raro* después de un tiempo. Más tarde, caracterizaron su extrañeza como un brote de locura. Un hermano mayor decía que la culpa era de la madre, que ella lo dejaba *muy suelto*. En las ocasiones en las que la estudiante en prácticas estuvo con él, el niño hablaba poco y se quejaba de los efectos de los medicamentos que estaba tomando. Decía que iba a dejar de tomarlos, porque lo dejaban lento, afectaban su rutina y la convivencia con los amigos. Sus amigos eran sus vecinos que, al igual que él, eran cercanos al tráfico local. Esa cercanía intranquilizó al equipo del CAPSi, que llegó a pensar en una internación, ya que el niño circulaba por la noche y decía que trabajaba con el tráfico. *Loco*, con advertencias de interrumpir la medicación y con las andanzas por la comunidad, ¿se estaría poniendo en riesgo? ¿Qué riesgos atravesaban la vida de ese niño? ¿Sería posible eludirlos sin recurrir a la institucionalización?

¿Riesgo de volverse loco? ¿Riesgo de muerte? ¿Riesgo de cometer crímenes? En ese punto, la historia de ese niño podría asemejarse a la situación de los niños del siglo XX, cuando se relacionaba la locura a un fallo moral y a la peligrosidad. Para estos niños, quedaba la vigilancia, el control y la intervención en la familia. Pero hoy, después del ECA y de la Reforma Psiquiátrica, ¿no deberíamos haber roto con ese pensamiento? ¿En qué medida nuestro modo de tratar a esos jóvenes locos, pobres y, muchas veces, negros se aleja o se asemeja a la práctica de tutela y control que queremos combatir? Vemos que, en los tiempos del Código de Menores, cuando se desarrollaban ciertas prácticas discursivas sobre niños y jóvenes pobres, al *menor necesitado* lo construían y lo remitían a una familia supuestamente *desestructurada*. El miedo a una futura delincuencia llevaba a esos jóvenes a instituciones que afirmaban el orden, vinculando la protección, en ese momento, a la idea de prevención. De esta manera, la protección a los niños y a los jóvenes pobres asume un patrón preventivo. Según esa perspectiva,

“justicia y filantropía entienden que no basta castigar o retirar de la convivencia a aquellos que perturban el orden. Urge reformar la justicia y, principalmente, crear una justicia especial para los ‘menores’” (Coimbra; Silva; Ribeiro, 2002 p. 147). Es necesario intervenir sobre la familia e, inicialmente, la medicina higienista se propone modificar sus prácticas, consideradas malsanas. A través de la madre, se introducen las técnicas del cuidado del cuerpo, de la casa y, sobre todo, de los niños. Más que eso, se introduce en las familias pobres un “sentimiento de incapacidad de cuidar a los hijos, ya que se consideraba que sus modos de vida propiciaban el surgimiento de enfermedades, perversión y ociosidad” (Coimbra; Silva; Ribeiro, 2002 p. 147). Conforme a ese imperativo, emerge la idea de que, lejos de las familias, se podría cuidar mejor a esos niños. Con la llegada del ECA, se intenta romper esa lógica. De ese modo, ¿cómo nuestros discursos y estrategias han (des)favorecido ese combate en el presente?

\*\*\*

Las escenas narradas expresan las dificultades en las políticas de un país que históricamente ha utilizado la institucionalización de niños y jóvenes pobres como solución a sus más diversas demandas sociales. Dificultades porque, aun con el cambio en la legislación sobre este grupo, permanecen obstáculos para la comprensión de los atravesamientos que conforman la vida de esos jóvenes y para el trabajo de esas cuestiones más allá de la acogida y de la internación. De esta forma, en lugar de trabajar en el territorio –lugar donde se establecen las relaciones–, la acogida y la internación psiquiátrica a veces siguen siendo uno de las primeras alternativas en las que se piensa cuando estamos frente a lo que se llama situación de riesgo.

A lo largo de sus artículos, el ECA define que la acogida de niños y adolescentes es medida última, que hay que tomar solamente en casos en los que otras posibilidades ya se hayan agotado. Por lo tanto

[...] de acuerdo con esta orientación, cuando la atención fuera de la familia es inevitable, hay que tomar medidas para asegurar que sea lo más adecuado posible a las necesidades del niño o del adolescente, teniendo en cuenta su opinión y sus deseos. (Bullock; Little; Ryan; Tunnard, 1999 *apud* Rizzini; Rizzini, 2004).

Contemporáneo al ECA, el movimiento de la Reforma Psiquiátrica tiene como una de sus premisas “sustituir una psiquiatría centrada en el hospital por una psiquiatría sostenida en dispositivos diversificados, abiertos y de naturaleza comunitaria o ‘territorial’” (Tenório, 2002, p. 26), evitando las prácticas que provocan el control y la tutela de los pacientes. Pese a que, en la misma época, el ECA señale la importancia de la construcción de políticas para el grupo infanto-juvenil a partir de una noción de protección integral, los dos movimientos poco se han cruzado.

En la primera escena que se presenta en este artículo, una situación en la que los servicios de protección a la infancia y a la adolescencia podrían mediar, se muestran matices que enfáticamente contrarrestan las directrices de la Reforma Psiquiátrica y del ECA, al enviar jóvenes –como si fueran objetos– a la emergencia de un hospital psiquiátrico. En la época del Código de Menores, los medios de comunicación de

masa eran vehículos de la difusión del miedo que causaban los *niños de la calle*, lo que justificaba acciones represivas e internaciones. ¿Se puede decir que se ha acabado esa historia?

En su artículo 5, el Estatuto afirma que “ningún niño o adolescente será objeto de cualquier forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión, castigado en la forma de la ley cualquier atentado, por acción u omisión, a sus derechos fundamentales” (Brasil, 2002). Cuando el cuidado en un servicio territorial de salud es preterido a favor de una acción jurídica que prevé la internación obligatoria en *centros de desintoxicación* (según la noticia que expone la escena), ¿no se puede decir que se ha cometido una violación?

Incluso antes de existir el Código de Menores, los argumentos que sostenían las intervenciones sobre la niñez y la adolescencia tenían carácter racista. El temor por los movimientos negros, desde el período de la insurrección, justificó la invasión a morros y ataques a *quilombos* para controlarlos. Históricamente, por lo tanto, las acciones destinadas a la población pobre y negra en Brasil han asumido una postura de vigilancia y castigo, que utiliza prácticas higienistas a través de las cuales se retiran de las calles los que se escapan de los patrones blancos del orden. Hoy, pensando en los jóvenes que son objeto de medidas de acogida e internación, ¿se puede decir que se ha superado el pasado?

La sociedad brasileña sigue separando a los niños –dignos de respeto y cuidado– de los *menores* –a quienes se dirigen acciones de tutela y castigo. Por su parte, la responsabilidad por las situaciones de miseria y abandono sigue recayendo sobre los jóvenes pobres y, en especial, sobre sus madres. Las situaciones que son fruto de desigualdades sociales no superadas se tienen, entonces, como problemas individuales de algunos sujetos. Además, es posible constatar cómo el racismo se evidencia en esas situaciones, ya que la mayoría de los jóvenes que frecuentan los servicios y se vuelven objeto de las medidas de acogida e internación psiquiátrica son negros. En un país marcado por casi 400 años de esclavitud, donde los negros y sus actos eran criminalizados, las marcas de ese período, especialmente sobre los jóvenes, son catastróficas y siguen presentes.

Vemos, así, que el cambio en la legislación en lo que se refiere a la locura y al niño y al adolescente no garantiza la modificación radical y necesaria en la cotidianeidad de las políticas públicas. A pesar de la inclusión de ese tema en las pautas de la salud mental y del aumento del debate sobre los problemas de este grupo, las situaciones de represión y los intentos de institucionalización continúan sucediendo, aunque en contraposición a las deliberaciones legales. De ese modo, retomando la pregunta que ha sido colocada algunas veces a lo largo de este artículo, es posible afirmar que el pasado todavía no ha terminado, tampoco la consolidación de las políticas públicas. El pasado está presente en el día a día de los servicios, en el enfrentamiento a lo que casi *naturalmente* se impone –la acogida y la internación.



## Consideraciones que no finalizan: marcas que siguen

Comprender los atravesamientos históricos de la institucionalización de la juventud fue el eje de este artículo. La experiencia en un consejo tutelar y en un CAPSi permitió arribar a algunos análisis que contrastan con las actuales legislaciones sobre la infancia y la adolescencia y las prácticas que aún permanecen, pese a los cambios que surgieron en el período de redemocratización del país. Esas experiencias, ubicadas en la ciudad de Niterói y en la segunda década del siglo XXI, permiten cuestionar una historia que no se resume a dichas marcas espacio-temporales. Al revés, se prestan a cuestionar la duración ya demasiado larga de esta parte del pasado brasileño. De sujeto en peligro a sujeto peligroso, se inventaron los regímenes de control para eliminar a aquellos que se desviaban de lo establecido. La creación de categorías, pautadas especialmente dentro del campo de la psiquiatría y de otros saberes como la psicología, sirvió para justificar la internación de esos jóvenes –muchas veces asociando locura a peligrosidad, y a la higienización, el racismo y la criminalización de la pobreza como principales conductores del proceso. El repaso histórico evidenciado a lo largo del texto sirve para ampliar las discusiones sobre la temática central de este artículo: tejer análisis y cuestiones sobre las prácticas discursivas que llevan a la institucionalización de la juventud –en acogidas y hospitales psiquiátricos– en los días de hoy.

Con base en dos experiencias distintas en el campo de las políticas públicas para la infancia y la adolescencia, construimos análisis que retratan la fuerza de producciones discursivas que perduran hasta hoy. En nombre de un aparente cuidado validamos prácticas de control y tutela que perpetúan enunciados que intentamos enfrentar con las políticas públicas actuales. Sobresalen el sojuzgamiento de menores, el sesgo punitivo de las leyes, la medicina higienista –referentes al período del Código de Menores–, pero permanece el discurso de un supuesto cuidado que institucionaliza. Los viejos discursos ganan nuevos ropajes: en defensa de la protección del que ahora se llama sujeto de derechos, se aleja a los jóvenes de la convivencia familiar con medidas de acogida; para garantizar que los jóvenes no se pongan en riesgo, surgen los hospitales psiquiátricos. Como efecto de una búsqueda ciega y limitada por garantía de protección y cuidado, muchas familias pobres son, entonces, culpables.

Sin embargo, es importante resaltar que en la confrontación entre las historias narradas y la Historia de las políticas queda evidente el carácter de clase y raza que contornea las intervenciones. Esos recortes operan una producción de violencia que perpetúa los enunciados acerca de aquellos que siguen siendo caracterizados como *peligrosos*: jóvenes pobres y negros. Vale retomar a Silva (2013), que señala que la respuesta que la sociedad les da a algunos jóvenes es el encarcelamiento –en los casos que se discute en este artículo, en instituciones de abrigo e instituciones psiquiátricas.

Considerando la multiplicidad de la existencia, este artículo pretende afirmar que las historias de muchos niños y niñas superan las simples definiciones que comprenden la categoría en *riesgo*. Recordando las historias aquí narradas, afirmamos que estar con esos jóvenes exige una reconstrucción diaria de las prácticas de cuidado y requiere una apuesta por la multiplicidad de formas de vida que ellos ponen en evidencia.

Siendo así, el presente artículo suscita otras cuestiones, de modo que cabe pensar cómo nuestra actuación en la cotidianidad de los servicios se ha encontrado con las propuestas del ECA y de la Reforma Psiquiátrica. ¿De qué forma hemos logrado encontrar oportunidades de resistencia frente a los enunciados que claman por la acogida y la internación psiquiátrica? ¿Cómo acogemos las historias que nos llegan? ¿Corroboramos una política de institucionalización de la infancia y la juventud? Considerando la particularidad de la protección integral presente en el ECA, ¿cómo se ha articulado una red capaz de ofrecerle cuidados a ese grupo? En fin, ¿cómo esa red ha acogido los diferentes tipos de juventud que le llegan?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, E. M. M. De criança 'infeliz' a menor 'irregular'. Vicissitudes na arte de governar crianças. In: RODRIGUES, H. B. C.; JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1999. p. 257-260.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

COIMBRA, C. M. B.; SILVA, M. M.; RIBEIRO, R.S.T. Especialistas do Juizado e a Doutrina de Segurança Nacional. In: NASCIMENTO, M. L. (Org.). **PIVETES - A produção de infâncias desiguais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor e Intertexto, 2002. p. 166-197.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política a saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, v. 27, p. 17- 40, 2015.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos**, volume IV: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MENORES prontos para o ataque. O Fluminense. Niterói, 30 mar. 2017. Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/pol%C3%ADcia/menores-prontos-para-o-ataque>. Acesso em: 03 mai. 2018.

NASCIMENTO, M. L.; SCHEINVAR, E. (Org.). **Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. A. **Institucionalização de crianças no Brasil**. Percurso histórico e desafios do presente. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

SILVA, R. A. No meio de todo caminho, sempre haverá uma pedra. In: **Conselho Federal de Psicologia Drogas, Direitos Humanos e Laço Social**. Brasília: CFP, 2013. p. 60-72.

TENÓRIO, F. R. A Reforma Psiquiátrica Brasileira, da Década de 1980 aos Dias Atuais: História e Conceitos. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos** (Impresso), v. 9, p. 25-59, 2002.

## RESUMEN

En tiempos de retroceso, en los que discursos por la institucionalización de la juventud pobre y negra tienen cada vez más fuerza, tiene sentido cuestionar sus atravesamientos. Dichos discursos actualizan el carácter tutelar y punitivo construido históricamente sobre esa juventud y nos provocan inquietudes en cuanto a las medidas de acogida e internación psiquiátrica. Siendo así, el presente artículo busca tejer análisis sobre los discursos que llevan

a la institucionalización del grupo mencionado. La experiencia en dos servicios destinados al cuidado de niños y adolescentes evidenció la semejanza entre las justificaciones que recurren a la acogida y a la internación psiquiátrica de los jóvenes. Las historias encontradas en los dos servicios sirven de escenario para analizar la actual problemática de la institucionalización de la juventud –en albergues y hospitales psiquiátricos. Confrontando las historias y la legislación actual sobre el cuidado del grupo infante-juvenil, proponemos cuestionamientos que reflejan las huellas que ha dejado un largo tiempo de criminalización de la juventud brasileña y pobre.

**Palabras clave:** juventud, acogida, internación psiquiátrica, políticas públicas.

## ABSTRACT

In times of social and political regression, in which the argument for the institutionalization of poor and black youth gain increasing strength, it makes sense to question its constitution and interrelations. These arguments renew the tutelary and punitive character historically constructed around this youth, provoking restlessness before political discourses that lead to the institutionalization of the aforementioned public. The process of detainment in two institutions destined to the care of children and teenagers reveals the similarities between the justifications for the institutionalization in shelters and psychiatric facilities. The stories found in both institutions serve as a stage for questions regarding youth institutionalization in shelters and psychiatric hospitals today. In confronting these stories and the contemporary legislation on the care of children and youth, we propose reflections on the scars left by a long history of criminalization of poor youth in Brazil, which persists until today.

**Keywords:** youth, shelter, psychiatric institutionalization, public policy.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 28/05/2018

**FECHA DE APROBACIÓN:** 19/10/2018



### **Marianne de Camargo Barbosa**

*Psicóloga, graduada por la Universidade Federal Fluminense, Brasil; estudiante del Programa de Estancia de Investigación Multiprofesional en Salud Mental en el Nivel de Residencia, de Niterói – Fundação Municipal de Salud Niterói - Rio de Janeiro - Brasil.*

**E-mail:** mariannecamargo@id.uff.br



### **Danichi Hausen Mizoguchi**

*Doctor en Psicología por la Universidade Federal Fluminense; profesor del Departamento de Psicología y del Programa de Posgrado en Psicología, de la Universidade Federal Fluminense – Brasil.*

**E-mail:** danichihm@hotmail.com



IMAGEN: PxHere

## Proyecto de Vida Titanzinho: jóvenes y derechos humanos

*Iara Andrade  
Paula Autran*

## Introducción

Serviluz es una comunidad ubicada en la ciudad de Fortaleza, Ceará, Brasil. El barrio es conocido por ese nombre debido a la Compañía de Servicios de Fuerza y Luz (Serviluz) que era punto de referencia para la ubicación del lugar. Formalmente, el Serviluz está situado entre el barrio Cais do Porto y el Vicente Pinzón, o sea, es una franja de playa que ocupa poco más de tres kilómetros cerca de la zona portuaria (Nogueira, 2014).

La comunidad es una ocupación urbana formada en la segunda mitad del siglo XX que surgió como consecuencia de la construcción del puerto. El lugar donde la comunidad se encuentra hoy fue un terreno cedido por la Marina. En la década de los 70, la capitanía de los puertos retiró a los habitantes de la Playa Mansa, que es una región cercana, reubicándolos en un terreno un poco más lejos, cerca del Faro del Mucuripe. Los moradores no recibieron ningún tipo de indemnización luego de la reubicación y construyeron sus casas con recursos propios (Nogueira, 2007; Nogueira, 2017).

El barrio no sólo padece la desatención del gobierno en esta década, sino que también su creación y desarrollo están impregnados históricamente por amenazas e intereses del mercado inmobiliario. Las transformaciones económicas y sociales, como la construcción del nuevo muelle del puerto, la crisis en la pesca, la sequía de la ciudad y los cambios en la industria, influenciaron la historia del barrio, contribuyendo a las situaciones de miseria, miedo y violencia (Nogueira, 2007). La región se enfrenta a los proyectos turísticos de la ciudad, además de existir diversos proyectos que planean la retirada de una gran parte de los habitantes del barrio (Brasil, 2014).

En 2010, la comunidad poseía 22.382 habitantes, estando el 20% de esa población en el grupo de edad entre 15 a 24 años, o sea, 4.565 de las personas que componen el Serviluz son jóvenes (IBGE, 2010).

Los datos de 2010 del Instituto de Investigación Estadística Aplicada (IPEA) apuntaron que en Fortaleza, el 11,48% de los jóvenes de edades entre 15 y 24 años se encontraban en situación de vulnerabilidad, sin trabajar ni estudiar. El alejamiento de la escuela constituye una preocupación, principalmente en lugares con alto índice de violencia, porque hace mucho más vulnerables a los adolescentes frente al homicidio (Instituto de Planificación de Fortaleza - IPLANFOR, 2015). En el mismo año, se realizó el cálculo del Índice de Desarrollo Humano por Barrio (IDH-B) que contempla tres indicadores: media de años de estudio del jefe de familia; tasa de alfabetización y renta media del jefe de familia (en salarios mínimos), variando entre 0 y 1. De manera más específica, el barrio Cais do Porto tiene un IDH-B de 0,224, que se considera muy bajo (IBGE, 2010)

De acuerdo con el Comité Cearense para la Prevención de Homicidios en la Adolescencia - CCPHA (2016), en 2015, un total de 387 niños y niñas de edades entre 10 a 19 años fueron asesinados en la ciudad de Fortaleza, capital de Ceará. Vicente Pinzón aparece como el cuarto barrio de Fortaleza con el mayor número de homicidios de adolescentes (13) (Informe Final del Comité Cearense para la Prevención de Homicidios en la Adolescencia, 2016).

El Gobierno del Estado de Ceará dividió el estado en 18 Áreas Integradas de Seguridad (AIS), la AIS 1 está compuesta por los barrios Cais do Porto, Vicente Pinzón, Mucuripe, Aldeota, Varjota, Praia de Iracema y Meireles. Esta área tuvo en el año 2014 un total de 177 homicidios mientras, en 2015, tuvo lugar una disminución del 0,2% en los homicidios, para un total de 163 muertes (IPLANFOR, 2015).

El Comité Cearense para la Prevención de Homicidio en la Adolescencia (2016) además de realizar un diagnóstico sobre los homicidios de adolescentes en el estado de Ceará, también propone 12 recomendaciones para combatir el homicidio de adolescentes, entre ellas está la ampliación de red de programas y proyectos sociales para adolescentes.

En este contexto, en el año 2015, fue desarrollada por una psicóloga y dos estudiantes de Psicología, una propuesta de trabajo en torno al tema de proyecto de vida con jóvenes de la comunidad de Serviluz, orientándolos hacia el mercado de trabajo. El grupo pasó a funcionar en la playa del Titanzinho, localizada en el barrio, específicamente, en la Escuela Beneficente de Surf del Titanzinho, lugar donde ya existían actividades de deporte, música y placer, que cedió su espacio físico para la realización del grupo.

Al año siguiente, con un formato similar, pero con objetivo diferenciado, el proyecto pasó a denominarse Proyecto de Vida Titanzinho. Con el objetivo de provocar reflexiones y discusiones críticas sobre el autoconocimiento y el conocimiento del contexto social pasó a trabajar el tema de Derechos Humanos, por medio de la facilitación de grupos con jóvenes. El autoconocimiento y el conocimiento del contexto social se basan principalmente en los enfoques de la Identidad Social (Tajfel, 1982) y la Concientización (Freire, 2016).

La Identidad Social es la comparación que la persona establece entre los grupos a los que pertenece y aquellos que considera ajenos. Esta formación del grupo puede ocurrir, inicialmente, por presiones sociales externas y, sólo después de algún tiempo, se da la construcción de una conciencia social de pertenencia al grupo. Como grupos de defensa, los grupos minoritarios han buscado un fortalecimiento mediante la valorización de una identidad, revalorizando sus características consideradas desfavorables, internamente y externamente al grupo, para transformar esa identidad, buscando en el pasado del grupo tradiciones y atributos para ser revitalizados y valorados (Tajfel, 1982).

En el caso de los grupos minoritarios u oprimidos, como Freire (2016) nombra, la concientización aparece como resultado de una línea de acción pedagógica crítica, que sería “una captación correcta y crítica de los verdaderos mecanismos de los fenómenos naturales o humanos” (p. 77). Una vez que ocurre la toma de conciencia, las personas tendrían poder sobre las situaciones que vivencian y buscarían transformarlas. Así, las actividades que buscan la concientización deben estimular el pensamiento crítico y la liberación, a través del diálogo, incentivando actividades intersubjetivas en las cuales los actores producen partiendo de las realidades que vivencian. Según Freire (2016), cuanto más las personas reflexionen sobre su propia existencia, más actuarán para intervenir en ella.

Para que haya un cambio interno y externo de la percepción bajo el grupo son necesarias estrategias colectivas (Valentín, 2008). Siendo así, las dos corrientes

teóricas se complementan para desarrollar una concientización crítica por medio de la identidad social.

De este modo, la elección del tema derechos humanos se vuelve pertinente ante la observación de todos los datos arriba citados y de las violaciones existentes de esa realidad, vislumbrando la posibilidad de que los jóvenes pongan en práctica sus reflexiones, transformando sus perspectivas críticas sobre el contexto social en acciones. De acuerdo con la ONU (2016):

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, independientemente de la raza, el sexo, la nacionalidad, la etnia, el idioma, la religión o cualquier otra condición. Los derechos humanos incluyen el derecho a la vida y a la libertad, la libertad de opinión y de expresión, el derecho al trabajo y a la educación, entre muchos otros. Todos merecen estos derechos, sin discriminación.

Así, los derechos universales abarcan diversos ámbitos de la vida, sea individual o colectiva, a pesar de eso, es relevante destacar que los derechos vigentes en cada sociedad están ligados a contextos sociales e históricos y principalmente a procesos de movilización y reivindicaciones. De este modo, las conquistas vigentes pueden ser relacionadas con luchas políticas y sociales (Medeiros, 2006).

En el contexto brasileño, las conquistas de esos derechos aún se enfrentan a una gran barrera, la desigualdad que separa a los grupos sociales, por lo que deben ser consideradas no sólo las dimensiones objetivas como el acceso al agua, la vivienda y la alimentación, sino, también, los aspectos de la subjetividad social. Así, corresponde a la Psicología y a los psicólogos un importante papel, comprometiéndose en acciones para la promoción de los derechos humanos (Silva, 2003).

La Psicología es un área que estudia los más diversos fenómenos sociales, con el fin de relacionar las desigualdades e injusticias sociales con el prejuicio, en un intento de desconstruir la discriminación social (Camino, 2004). Como el Proyecto de Vida Titanzinho está compuesto por profesionales del área de Psicología, se consideró pertinente abordar el tema Derechos Humanos.

### Una mirada sobre las violaciones de los derechos humanos

Ante los factores presentados, el Proyecto de Vida construyó un plan de acción para trabajar derechos humanos con los jóvenes participantes del proyecto durante el año 2016. El objetivo principal fue provocar reflexiones, discusiones y acciones acerca de los derechos y deberes humanos. La propuesta fue organizada en tres dimensiones de ser: “yo conmigo mismo”, “yo con el otro” y “yo con el mundo”, en una perspectiva de trabajar inicialmente el autoconocimiento, hasta llegar al conocimiento social.

La metodología utilizada para viabilizar el tema fue a través de la facilitación de grupo de manera activa y dinámica. La composición de las experiencias involucró actividades como: rueda de conversación, presentación de informaciones, construcciones de

contenidos por el grupo, presentación de oradores invitados, actividades de campo y grupos de arte y danza. Esta forma de trabajo buscó preservar una dimensión lúdica dentro del aprendizaje, ya que por medio de estrategias creativas y productivas se involucran y motivan los participantes, a través de diversas formas de interacción, no necesariamente solo con juegos y bromas (Alfonso; Abad, 2013).

Además, el trabajo con grupos de jóvenes y adolescentes es apropiado, teniendo en cuenta el sentimiento de pertenencia a otro grupo, diferente de su familia, importante en la búsqueda de identidad del adolescente. Así, el grupo posibilita el compartir los sentimientos de duda e inseguridad, se considera, también, que cada integrante del grupo es un facilitador, ya que puede comprender al otro y expresarlo (Lucchiari, 1993). Siendo así, interactuar y compartir forman parte de la educación no formal, que por medio de confrontaciones y colaboraciones, resultan en la resignificación de contenidos y producción de saberes (Gohn, 2014).

Participaron de las actividades 12 jóvenes con edades entre 12 y 15 años, de los cuales tres fueron mujeres. El grupo de facilitadores estuvo compuesto por dos psicólogas y un estudiante de psicología, dos mujeres y un hombre, el trabajo desarrollado fue voluntario y el equipo contribuía con sus propios recursos financieros para efectuar las actividades propuestas dentro del proyecto.

La elección del tema orientador - Derechos Humanos - fue pensada por los facilitadores como una propuesta general, pero los temas específicos fueron pensados en conjunto con el grupo de jóvenes participantes. Antes de la delimitación sobre qué temas tratar durante el año, se realizaron dos encuentros de presentación. En estos, teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se presentaron cuáles temas probablemente serían trabajados, realizándose un sondeo con el grupo sobre qué asuntos tendrían más sentido y cuáles sugerían. Para ello, se utilizaron herramientas lúdicas, con el auxilio de la cartilla de derechos humanos del Ziraldo (Ziraldo, 2008) y el uso de imágenes y videos que aborasen los temas.

Después de la presentación, algunas temáticas fueron retiradas y los temas *drogas* y *educación ambiental* fueron añadidos por sugerencia del grupo de jóvenes. El tema de las drogas fue abordado relacionándolo al tema *defensa de su propio cuerpo*, que tuvo como base el artículo III: “Todo ser humano tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad personal” (UNIC/Rio, 2009). El tema *educación ambiental* fue agregado por ser considerado de extrema relevancia y contemplar la relación del individuo y de la comunidad con el mundo.

De esta forma, los subtemas trabajados fueron: privacidad personal, libertad de expresión, prejuicio, racismo, género, libertad y defensa de su propio cuerpo, drogas, derecho a educación, educación ambiental y todos son iguales en derecho ante la ley. Cada tema posee una relación o basándose en artículos de la declaración universal de los derechos humanos. Como ejemplo de privacidad personal, tenemos el artículo XII: “Nadie será sujeto a la interferencia en su vida privada, en su familia, en su hogar o en su correspondencia, ni el ataque a su honor y reputación. Todo ser humano tiene derecho a la protección de la ley contra tales interferencias o ataques” (UNIC/Rio, 2009).



Cada uno de los subtemas fue trabajado en cantidades variadas de encuentros, entre dos y cuatro, dependiendo de las demandas que se percibían en el grupo. Además, el tema abordado anteriormente era siempre relacionado al tema siguiente, así que las discusiones anteriores eran constantemente rescatadas.

Habiendo abordado de manera amplia varias temáticas que involucran derechos humanos, fue posible percibir, ante las reacciones y debates del grupo, la necesidad de profundizar la discusión y ampliar las actividades metodológicas sobre la temática diversidad, ya sea, étnica, religiosa, cultural o de género, debido a la conducta discriminatoria que los jóvenes mostraron ante estos temas. Como ejemplo, podemos comentar que, al inicio de las actividades, se trabajó, a través del tema *libertad de expresión*, la libertad religiosa, y hablamos sobre las diversas religiones que se practican en Brasil. En ese momento el grupo presentó miedo y/o prejuicio en relación a las religiones, principalmente, las de origen africano.

Así, se reiteró la importancia de las acciones lúdicas para que sea posible articular pensamiento y acción. Jugar con la realidad implica ser capaz de ensayar diversas facetas de la imaginación y la creatividad, siendo eso posible no sólo en los juegos infantiles, sino también en las artes, la filosofía, las ciencias y en todas las actividades, que conforman la sociedad humana. La broma se hace esencial para diversos aprendizajes del individuo como ser actuante en el medio en que vive (Alfonso; Abad, 2013; Jardim, 2003).

Como ejemplo de actividad lúdica realizamos una investigación de campo que abordó el tema del racismo y fue diseñada a partir del artículo “Un estudio del prejuicio desde la perspectiva de las Representaciones Sociales: Análisis de la influencia de un discurso que justifica la discriminación en el prejuicio racial” (Pereira; Torres; Almeida, 2003), estudiado y adaptado para el contexto del grupo. El artículo en que se basa la actividad tiene como objetivo evaluar la forma como un discurso que justifica la discriminación influye sobre el racismo que se da en determinado escenario, o sea, en una escena en donde se presenta una situación racista.

Con base en eso, en la actividad de campo se dividió el grupo de participantes en dos equipos: uno se ocupó del escenario en que se justificaba el comportamiento racista y el otro del escenario en que no, los cuales fueron descritos en el artículo. Los grupos, entonces, fueron caminando a la comunidad, entrevistando a los moradores que estuviesen en el lugar. Después de la actividad, calculamos los resultados y conversamos sobre el asunto. Hablamos sobre cómo las personas justifican su propio prejuicio, basándose en los prejuicios sociales.

Este momento de discusión fue una manera de caldear el tema que se seguiría abordando la semana siguiente con un orador invitado, estudiante de licenciatura en Relaciones Internacionales, natural del país Guinea-Bissau. El estudiante actuaba como articulador en la Coordinadora Especial de Políticas Públicas para la Promoción de la Igualdad Racial (Gobierno del Estado de Ceará) y estaba coordinando el Colectivo África Eventos, siendo responsable por la Cultura y Eventos de la Asociación de los Estudiantes de la Guinea-Bissau y secretario de la Asociación de los Estudiantes Africanos en el Estado de Ceará.

También, con el objetivo de trabajar ese tema, se realizaron dos presentaciones de Tambor de Criolla. Estas presentaciones fueron realizadas por el grupo *Tambor Filhos do Sol*. El evento fue organizado en asociación con el colectivo de jóvenes del barrio nombrado de *Servilost* – el *lost* (perdido, en inglés) hace alusión al descuido de las autoridades con el lugar. Las presentaciones fueron abiertas al público, en un lugar de la comunidad, el Faro del Mucuripe. Por medio de la presentación se facilitó la aproximación de la comunidad con la cultura afro-brasileña y la ruptura con prejuicios religiosos, pues, incluso con recelo, los vecinos del barrio se acercaron a la presentación para ver de lo que se trataba, muchos interactuaron y bailaron en los eventos. Además, el evento proporcionó que circularan los visitantes por el barrio, propiciando intercambios de vivencias y experiencias con personas que posiblemente no frecuentarían el barrio si no fuera por la conexión con el proyecto y entre las que se establecieron relaciones para realizar actividades artísticas y culturales en el futuro, a partir de las vivencias facilitadas por el proyecto.

Con el evento del Tambor de Criolla, también se introdujo la temática de género, pues para bailar es necesario el uso de la falda, entonces, si un hombre quisiera bailar, él necesitaría colocar la vestimenta típica. Inicialmente la práctica provocó extrañamiento, pero con las explicaciones y conversaciones varios hombres vistieron la falda y entraron en la rueda. La semana siguiente el tema género fue introducido de manera más profunda al grupo, lo que proporcionó una relación entre lo vivido anteriormente y un contenido teórico, desarrollando un proceso de conocimiento (Gohn, 2014).

Orientada a la temática de género se realizó la dinámica “Cosa de Hombre y Cosa de Mujer”, a través de la cual, en una cartulina separada en dos partes, con collages, el grupo seleccionó lo que sería “cosa de hombre” y lo que sería “cosa de mujer”. Hecha la división el grupo fue deconstruyendo por medio de la conversación esa división. Dos invitados que participaron de la actividad, por dedicarse al estudio de la temática de género, problematizaron las cuestiones y presentaron ejemplos en la sociedad que ampliaban las posibilidades de actividades que los hombres y las mujeres realizan. En otros encuentros, también, para abordar ese tema, se presentaron vídeos, fotos e informaciones estadísticas.

Estas temáticas suscitaron la relevancia de trabajar desde la perspectiva de la Identidad Social (Tajfel, 1982), pues es uno de los mecanismos que explica la discriminación de las personas, que puede ayudar a explicar las diferentes formas de defensa de los grupos que sufren discriminación y que han buscado fortalecer una identidad social más positiva. De esta manera, se puede pensar en estrategias, tanto para percibir los otros grupos de maneras más positivas o desde otras perspectivas, como para valorar el lugar en que el individuo se encuentra.

Otra adaptación realizada en el cronograma fue relativa al tema de educación ambiental, pues ante la realidad de la comunidad - falta de saneamiento básico, falta de recolección de basura, proximidad al mar y contacto con animales de calle y marítimos - se percibió la necesidad de trabajarlo con mayor profundidad. Este fue relacionado

con derechos humanos, teniendo en vista la perspectiva de derecho a la salud y de ciudadanía, con el foco en la preservación del medio ambiente. Para ello se realizaron diferentes actividades que trabajaron el asunto.

Para la introducción del tema, un estudiante de Biología fue invitado. El grupo diseñó un mapa del barrio, incluyendo los animales que ellos encuentran diariamente en la comunidad, tanto como los problemas ambientales y de contaminación. Se debatieron tales asuntos y se construyó un conocimiento sobre los animales que habitan el lugar y sobre cuáles serían las soluciones ante los problemas encontrados. También, se realizó un paseo por las dunas de Sabiaguaba, un momento de entrar en contacto directo con la naturaleza. Además, conversamos sobre los beneficios que ella ofrece y los problemas que son causados por las intervenciones humanas, tuvimos como guía a un biólogo que estudia la región.

La semana siguiente, los propios participantes del proyecto guiaron a los facilitadores del grupo por el barrio, mostrando lugares en la comunidad que tenían significado para ellos y teniendo contacto con elementos de la naturaleza, una manera de pensar el ambiente no sólo en relación con la naturaleza, sino en relación con los demás y consigo mismo.

En el día de los niños, fue realizado un maratón de limpieza de la playa, el equipo que recogiera más basura vencería la competencia. Otra intervención relativa al tema fue la exhibición del documental *Lixo Extraordinario* (2010), seguido por un debate sobre el documental y una planificación de acciones que podrían ayudar en la preservación del barrio.

La semana siguiente, el grupo fue dividido en dos equipos, para que cada uno desarrollara un plan de acción para disminuir la contaminación en la comunidad. Posteriormente fueron invitados dos estudiantes de Ingeniería Ambiental y Sanitaria para explicar sobre los residuos sólidos.

Los resultados alcanzados fueron realizaciones de acciones intramuros, producción de carteles y realización de gincanas producidas por los jóvenes, así como eventos extramuros, como una actividad cultural en alusión a la cultura negra y la recolección de materiales reciclables.

Para una evaluación individual sobre el aprendizaje y el compromiso de los participantes, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales al inicio y final del grupo. El guión de entrevista fue compuesto por preguntas socio-demográficas (edad, escolaridad, con quién viven) y por preguntas en torno a: (1) la comprensión de los derechos humanos en cuestión; (2) informes de derechos humanos infringidos; (3) expectativa sobre el proyecto (antes); (4) sugerencias y demandas (después).

En el análisis de las entrevistas antes y después de las actividades de una manera comparativa, fue posible percibir que el conocimiento inicial sobre la temática de derechos humanos ya era existente, pero de manera más abstracta: “Respetar unos a otros.” (M.S., niño de 12 años); “La persona tiene el derecho a expresarse y hacer lo que quiera” (L.O., niño de 13 años). Después de las actividades se observaron respuestas

más elaboradas y relacionadas con los temas trabajados durante el año: “Si la persona tiene sus derechos, debe ir tras ellos. La gente sola no puede hacer nada” (L.O., niño de 14 años). E, inclusive, hicieron referencia a: “Derechos iguales, sin humillar a las personas. [...] El *bullying* con las mujeres” (E.S., niña de 12 años).

En relación a los relatos de derechos humanos infringidos se observa que en la primera entrevista los jóvenes presentaron relatos en los cuales no se implicaban tanto: “Personas negras sufriendo prejuicio” (R.E., niño de 15 años) o “En el colegio, varias personas no respetan a los profesores” (M.S., niño de 12 años). En el segundo momento se notan relatos más cercanos a sus vivencias: “En el foro, cuando el padre no asume la responsabilidad, la promotora debería buscar más derechos.”; “En la escuela, cuando me puse al frente de todo el mundo en la fila.”; “Cuando la vecina pone el sonido demasiado alto.” (V.S., niño de 14 años) o “Cuando matan a alguien de nuestra familia. [...] Cuando la policía para a un tipo por ser negro un puñado de veces” (L.O., niño de 14 años). Y también fue posible observar una mayor implicación de los jóvenes en el tema, reconociendo que también ya violaron derechos de los colegas o sus derechos fueron violados, vivencias que se relacionan principalmente con el prejuicio: “Cuando llamo a X [colega del proyecto] de gay.” (M.S., niño de 12 años) y “En la escuela me llaman burro, negro [...], los apodos” (B.S., niño de 12 años).

Con la finalización de las actividades fue posible percibir el conocimiento teórico y cognitivo de los jóvenes sobre los temas. A pesar de ello, los cambios de comportamiento no fueron tan claros, siendo posible observar la exposición de opiniones contra otros integrantes del grupo poniendo en cuestión las vivencias promovidas sobre igualdad y respeto a las diferencias. Ante ello, se reitera que la concientización es un proceso y que la convivencia social y las actividades en grupo contribuyen a ello. Así, deben seguir la estimulación del pensamiento crítico y la liberación, por medio del diálogo, incentivo de actividades intersubjetivas en las cuales los actores producen a partir de las realidades que vivencian. Además, se debe considerar que el contenido aprendido no es una copia de lo que fue transmitido, pues las personas reelaboran lo que reciben a partir de sus experiencias, vivencias y cultura (Freire, 2016; Gohn, 2014).

En relación a las expectativas, demandas y sugerencias que fueron presentadas por los jóvenes se observa, tanto antes como después, apuntes sobre el interés en actividades dinámicas, paseos y gincanas. Además, como sugerencia de temas más recurrentes aparecieron los temas de educación ambiental, racismo, prejuicio y *bullying*, lo que reitera la importancia del trabajo de facilitación de grupo con jóvenes desde una perspectiva lúdica y dinámica, teniendo en cuenta que esas temáticas fueron contempladas con mayor diversidad de métodos y dinámicas.

## Consideraciones Finales

Tanto en la información estadística presentada en este texto, como en el relato de la historia del nacimiento del barrio Serviluz, se evidencian notorias violaciones a los derechos humanos. Violaciones que pueden ser representadas por los altos índices de

homicidios, bajo IDH-B, remoción de moradores e intereses públicos que favorecen una minoría privilegiada. A pesar de estos factores, el barrio posee diversos movimientos internos, a modo de asociaciones, escuelas de surf o proyectos sociales, grupos que promueven actividades de arte, cultura y deporte.

Esas actividades por sí solas promueven la salud y el acceso a determinados derechos que tal vez no existirían si ellas no se dieran, como la convivencia en comunidad y el ocio, también haciendo posible las reflexiones críticas específicas sobre cada tema. Sin embargo, otros procesos también aparecen como relevantes para instigar reflexiones y discusiones críticas, uno de ellos es la facilitación de grupo con jóvenes. El conocimiento cognitivo de los derechos humanos puede por sí solo estimular a los jóvenes a reivindicar sus derechos e identificar la violación que sufren, pero en la participación por medio de vivencias e intercambios en grupo se da un mayor compromiso de los participantes en relación a la temática.

Por eso, el psicólogo tiene un compromiso ético y profesional con ese tipo de acciones, desde la perspectiva del autoconocimiento y conocimiento del contexto social y un apasionado compromiso con los Derechos Humanos. Este profesional debe, sobre todo, mantener una postura crítica y reflexiva sobre los fenómenos sociales, para no reproducir desigualdades e injusticias sociales. Para este proceso las prácticas de la educación no formal pueden ser un fuerte aliado. Este modo de actuar tiene como ventaja una mayor flexibilidad y la posibilidad de abarcar variados temas, lo que puede proporcionar la adhesión de los jóvenes participantes.

Observar que, en apenas un año de trabajo, un grupo de jóvenes se formó de manera tan cohesiva hasta proponer actividades para mejorar el acceso a los derechos humanos del barrio es ya un gran logro. Además, se observa que a través del proyecto los jóvenes pudieron tener mayores relaciones con la comunidad, conociendo nuevas personas y ocupando de manera diferente los espacios que ya habitaban. En las actividades externas al barrio, los jóvenes también pudieron tener contacto con nuevos ambientes y personas que probablemente no conocerían si no hubiesen formado parte del grupo de participantes del proyecto.

Aunque los cambios de comportamiento de los jóvenes no han sido tan perceptibles, debido a la persistencia de apodosos y falta de respeto entre colegas, en ciertos momentos, se percibe el cambio de discurso de los participantes sobre los temas. Además, los integrantes presentaron interés en permanecer en el grupo sugiriendo temas y actividades para el año siguiente (2017), aunque ésta no sea una actividad obligatoria.

Ante lo expuesto hay que destacar las potencialidades de ese camino que apenas fue iniciado y que continua en busca del desarrollo de personas más activas, cuestionadoras y participativas en la sociedad. Siguiendo con contenido y dinamismo, para que los jóvenes puedan alcanzar una comprensión global e implicada, sobre los asuntos discutidos en el grupo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L.. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL, A. B. Plano ou Projeto? As ZEIS de Fortaleza no contexto do planejamento estratégico. **III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo, 2014
- CAMINO, L. A Psicologia e a Luta contra o Racismo: Temos de que nos orgulhar?. In: SILVA, M. V. O. (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos: Subjetividade e Exclusão**. Brasília: Casa do Psicólogo, 2004. p. 231-242.
- COMITÊ DE PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA. **Cada Vida Importa: Relatório Final 2016**. Fortaleza, 2016.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GOHN, M. G.. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 1, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=230440&idtema=118>>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- INSTITUTO DE PLANEJAMENTO DE FORTALEZA (IPLANFOR). **Fortaleza 2040**. Fortaleza, 2015.
- JARDIM, C. S.. **Brincar: Um campo de subjetivação na infância**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.
- LIXO Extraordinário. Direção: Lucy Walker. Produção: Angus Aynsley e Hank Levine. Brasil/Reino Unido: Almega Projects e O2 Filmes, 2010. 1 DVD (90 min.), son., color.
- LUCCHIARI, D. H. P. S. Planejamento por encontros. In: LUCCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993. p. 22-34.
- MEDEIROS, M. A.. **Direitos Humanos: uma paixão refletida**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2006.
- NOGUEIRA, A. A.. Da pesca ao Surfe: natureza, cultura e resistência. In: GORCZEWSKI, D. (Org.). **Arte que inventa afetos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. p. 143-154.
- \_\_\_\_\_. **Fogo, vento, terra e mar: a arte de falar dos trabalhadores do mar**. São Paulo: Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer do Município de Caçapava, 2007.
- ONU. **O que são os direitos humanos?** 2016. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/definicao/>. Acesso em: 10 out. 2017.
- TAJFEL, H. **Grupos Humanos e Categorias Sociais**. Lisboa: Livros Horizontes, 1982.
- PEREIRA, C.; TORRES, A. R.; ALMEIDA, S. T.. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, 2003.
- SILVA, M. V. O. Apresentação. In: SILVA, M. V. O. (Org.). **Os Direitos Humanos na prática profissional dos psicólogos**. Brasília: CFP, 2003. p. 6-6.
- UNIC/RIO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.
- ZIRALDO. **Os direitos humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a\\_pdf\\_dh/cartilha\\_ziraldo\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_ziraldo_dh.pdf). Acesso em: 10 jan. 2017.

## RESUMEN

El Serviluz, oficialmente denominado como Cais do Porto, es un barrio de la ciudad de Fortaleza, Ceará, que se encuentra en situación de vulnerabilidad social, con alto índice de violencia, bajo nivel de desarrollo humano y una gran población de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y de riesgo. En 2015 se realizó un proyecto con los jóvenes de la comunidad en base a la propuesta de trabajar el Proyecto de Vida. En 2016, el proyecto fue nombrado Proyecto de Vida Titanzinho, y pasó a accionar dentro del campo de la temática de los Derechos Humanos, teniendo como objetivo provocar reflexiones, discusiones y acciones sobre el asunto. La metodología incluyó: una rueda de conversación, presentación y construcciones de contenidos, charlas, actividades de campo y grupos de arte. Como resultado de las intervenciones fue posible percibir que los jóvenes presentaron conocimientos más elaborados sobre los derechos humanos y relacionados con los temas trabajados durante el año.

## Palabras clave:

derechos humanos, Serviluz, psicología social, educación informal, Proyecto de Vida Titanzinho.

## ABSTRACT

Serviluz, officially named Cais do Porto, is a neighbourhood in the city of Fortaleza, which finds itself in a situation of social vulnerability, with a high incidence of violence, a low incidence of social development, and a large youth population at social risk. In 2015, a work was done with the community's young people with the intent of discussing their life project. In 2016, the project was named Titanzinho Life Project and began to revolve around the theme of Human Rights, in order to provoke reflections, discussions and actions involving the subject. The methodology of this project involved discussion groups, the presentation and construction of lectures, field activities and art groups. As a result of these interventions, it was possible to see that the young people involved showcased a more elaborate knowledge on Human Rights and related themes worked on throughout the year.

## Keywords:

human rights, Serviluz, social psychology, informal education, Titanzinho Life Project.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 07/05/2018

**FECHA DE APROBACIÓN:** 11/01/2019



### **Iara Andrade**

*Máster en Psicología por la Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Brasil. Actualmente es miembro del Laboratorio de Estudios sobre Procesos de Exclusión Social (LEPES). También participa en procesos de intervención social por medio del Proyecto de Vida Titanzinho.*

**E-mail:** iara\_andrade\_@hotmail.com



### **Paula Autran**

*Graduada de Psicología por la Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Brasil. Posgrado en Neuropsicodiagnóstico – Educación a Distancia, por la Unichristus, Brasil. Maestranda en Psicología, Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil. También participa en procesos de intervención social por medio del Proyecto de Vida Titanzinho.*

**E-mail:** autranpaula@gmail.com



IMAGEN: PxHere

# Los jóvenes y los viejos: actualización de una confrontación frente a algunas cuestiones nacionales

**Mesa redonda del “Ciclo de Debates:  
Subjetividad, Descolonialidad y Universidad”**

**PARTICIPAN DEL DEBATE** Carmen Teresa Gabriel Y Lucía Rabello de Castro

**MODERADORA** Juliana Siqueira de Lara



**Juliana Siqueira de Lara**

Buenas tardes, sean todos bienvenidos a nuestra cuarta mesa, titulada: “Los jóvenes y los viejos: actualización de una confrontación frente a algunas cuestiones nacionales”, del Ciclo de Debates: Subjetividad, Descolonialidad y Universidad, organizado por las profesoras Lucia Rabello de Castro y Sabrina Dal Ongaro Savegnago, con el apoyo del Instituto de Psicología de la Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). Yo soy Juliana Siqueira de Lara, doctoranda del Programa de Posgrado en Psicología de la UFRJ, y moderaré esta mesa de hoy, que cuenta con la presencia más que especial de las profesoras Carmen Teresa Gabriel y Lucia Rabello de Castro.

La propuesta de nuestra mesa de hoy está pensada para que podamos crear un diálogo a partir de preguntas que realizaré y que, seguidamente, las profesoras responderán en un tiempo aproximado de 10 minutos. Después de esas preguntas y respuestas, el público presente también está convidado a preguntar y participar de la mesa.

Para iniciar este diálogo, podemos decir que se ha constatado que las relaciones entre jóvenes y adultos han cambiado mucho a lo largo de los últimos años. Si antes los niños estaban sometidos a una posición de protección, de cuidado y, muchas veces, de subordinación e inferioridad en relación a los adultos, hoy, parece que se acortó la distancia que separa a la generación más nueva de la más vieja. En muchos espacios, esa distancia se tornó casi inexistente. La propuesta de este ciclo de debates de traer esta temática a una de sus mesas está expresando la necesidad de que hoy pensemos juntos sobre esas transformaciones, los caminos y las consecuencias que tales cambios han producido en la vida social y política de niños, jóvenes, adultos y también, adultos mayores, teniendo como perspectiva el mundo que queremos construir de ahora en adelante. En ese sentido, profesora Carmen, ¿cuán relevante considera que es el abordar este tema de las confrontaciones entre jóvenes y adultos hoy, en el contexto político y social en el que vivimos?

**Carmen Teresa Gabriel**

Ante todo, quiero agradecer la invitación. ¡Buenas tardes para todos y todas! Me gustaría también comentarles mi perplejidad ante una invitación para conversar sobre esta temática. Aunque, como es obvio, asociamos la educación a los jóvenes y a la infancia, me quedé pensando cómo podía contribuir al debate de hoy. Fue algo que me mantuvo ocupada durante días. Parto de algunas inquietudes más que considero muy importantes y que me atraviesan como investigadora. Por tanto, creo que son ellas las que me permitirán encontrar una puerta de entrada a este debate. Intenté abordar el tema a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo continuar pensando políticamente el campo educacional – quiero decir, continuar pensando la escuela, la formación de profesores, el currículo y el alumno – en tiempos tan sombríos? Y uso el adjetivo *sombrío* para calificar un tiempo en el que nada es posible o tal vez todo sea posible – no sé lo que es peor –, en el cual algunas certezas heredadas de la modernidad están siendo hoy fuertemente trastocadas en el terreno del propio debate epistemológico. Y no digo esto como si fuese algo necesariamente negativo.

Estamos inmersos en un momento en el cual algunos parámetros, algunos paradigmas para pensar la escuela y la educación están siendo cuestionados. Y creo importante que lo sean.

He trabajado desde una postura epistemológica que se inscribe en lo que ha sido llamado como *teoría social del discurso*. Comienzo esta discusión mirando para el título de la mesa y no puedo dejar de problematizar los propios significantes que fueron movilizados en el título: *jóvenes, viejos, cuestión nacional y confrontaciones*. Podríamos problematizar cada una de esas palabras. Entonces fue por ahí que comencé a pensar.

Esos términos y ese título podrían estar hablando del proceso de subjetivación que coloca y posiciona a los sujetos en las categorías de viejos y nuevos. Procesos de subjetivación marcados por conflictos y tensiones. La palabra *confrontación* me permite pensar en eso. Y es que vivimos circunstancias nacionales que de alguna forma implican o inducen a reflexionar sobre esas disputas y sobre su reactualización. De manera muy rápida y breve, entiendo e interpreto la problemática nacional como una coyuntura política marcada por una articulación entre grupos de intereses ultraliberales y ultraconservadores, responsables, tanto por el desmantelamiento del sector público, como por el recrudescimiento del conservadurismo. Y es esa combinación, aparentemente paradójica, la que delinea el contexto en el cual nos movemos. Entonces, pensar en la confrontación entre jóvenes y viejos también exige que pensemos en ese contexto, a partir de nuestros diferentes lugares de discurso, a partir del ejercicio de nuestra acción.

En relación a los términos *jóvenes* y *viejos*, a pesar de los criterios que podemos utilizar para definir uno u otro de estos términos, lo que me interesa es destacar la interface entre jóvenes y viejos con la metáfora del juego del tiempo. Traté de pensar de esa forma en el sentido de lo que nos instituye como sujetos que actúan en este mundo. Cuando decimos viejos y jóvenes, estamos trabajando con continuidades y permanencias. Ricoeur hace referencia a los marcadores en el tiempo. Él indica el calendario, los rastros y el concepto de generación como marcadores de tiempo muy importantes. Elegí esta idea de generación para pensar sobre lo que deseo. Entonces, considero que la relevancia del tema propuesto radica en reconocer su potencia para pensar la dinámica del juego del tiempo. Esto es, permanencias, cambios, estabildades, inestabildades, contingencias, herencias – una palabra que considero potente –, en tiempos en que presenciamos un auge de disputas en torno a las memorias y proyectos de sociedad.

**Lucia Rabello de Castro**

Primero, me gustaría expresarles la alegría y el placer de poder estar compartiendo en esta mesa con Carmen Teresa Gabriel. Nosotras hemos compartido muchos trabajos y raramente hemos tenido la oportunidad de estar juntas así, en un debate más académico. Creo que es muy bueno. También con Juliana coordinando la mesa y tener esta oportunidad de hablar sobre

una temática que últimamente me ha ocupado bastante. Provengo del área de estudios sobre infancia y juventud y, cada vez más en los últimos tiempos, las cuestiones intergeneracionales se han colocado como cuestiones muy importantes y apremiantes en mis investigaciones.

Yo, como Carmen, tuve la duda de por dónde encausaría mi respuesta, porque creo que es posible abordarla desde diversos puntos de entradas: la cuestión de los jóvenes y los viejos; la cuestión de las confrontaciones; la cuestión del contexto político. Tal vez voy a priorizar esa noción de confrontación entre jóvenes y viejos, en Brasil, hoy. Entonces, voy a enfocar el contexto político a partir de una lectura sobre esta cuestión de los jóvenes y los viejos, a la que nos estamos enfrentando en este Brasil contemporáneo. Me gustaría definir de forma más incisiva esta cuestión de la confrontación entre jóvenes y viejos, usando la expresión de inequidad generacional.

La inequidad generacional que presenciamos hoy, o sea, cómo una generación está siendo afectada de forma injusta, ilegítima, ilícita, cruel, por otra generación. Para pensar en eso, cito algunos ejemplos. En primer lugar, algo que está en el debate actual, que es el genocidio de jóvenes negros y pobres en el país. Las estadísticas que tenemos sobre el número de asesinatos en Brasil, que ahora está en torno de los 60 mil por año, también nos muestra que cerca del 60% de esos asesinatos son de jóvenes entre 15 y 19 años. Esa es una estadística aterradora, que nos avergüenza como población adulta. En ese sentido, otros aspectos también guardan relación, como lo que respecta a la propia población carcelaria en Brasil, compuesta básicamente por jóvenes de origen popular, humilde, también negros y pobres. Y en términos de educación pública, si contamos con 35 millones de jóvenes entre 15 y 29 años, tenemos también más de 10 millones que no llegaron hasta el final del segundo ciclo escolar.

Me podrían cuestionar lo siguiente: en última instancia, ¿qué significa esa inequidad generacional? Ya que ella está muy localizada y dirigida hacia a una determinada población de jóvenes. Tal vez eso nos haga preguntarnos y pensar: ¿de qué manera, o cómo nosotros dejamos que se construyese, a lo largo de nuestra República, cierto imaginario cultural respecto a lo que sería una justicia generacional en relación a la nueva generación? Podemos hasta alegar que las élites, las clases burguesas, tienen un celo, un trato en relación a su propia prole. Desde el punto de vista del cuidado de las nuevas generaciones, las élites son muy celosas con sus hijos, que van para las mejores escuelas. Entonces, en cierto sentido, es como si pudiésemos constatar que existe una preocupación por una continuidad generacional. Pero esa preocupación no alcanza un nivel más colectivo en la sociedad, ella es algo absolutamente narcisista, es relativo a ti y a tus propios descendientes. No conseguimos alcanzar un nivel de discusión y de subjetivación colectiva en que, las élites o los adultos, de una forma general, se sientan responsables y dispuestos, o asuman como objetivo, el cuidado de una generación que incluya a todos y todas los/las jóvenes.

Me quedé pensando cómo, en Brasil, el latifundio no es solo agrario, sino también familiar y subjetivo. O sea, aquello que es tuyo y puede ser mucho, ya que, de hecho, las élites tienen mucho, en verdad es para reproducir esa propia estructura, que es desigual y que no permite la distribución. Creo que eso tiene que ver con cómo nosotros, adultos, las élites, de forma general, no conseguimos posicionarnos desde la identificación con cualquier joven, sea él nuestro hijo o no; son ellos quienes harán la reproducción de la sociedad, quienes van a continuar en Brasil, y nos sucederán.

Creo que la propia colocación de lo que sería el adulto y el joven, o el viejo y el joven, está apuntando a una diferencia generacional. Lo que define esa diferencia y cómo damos sentido a ese significado de la diferencia creo que tiene que ver con nuestros problemas, nuestras cuestiones y, también, nuestros proyectos. Dice respecto a qué lugares designaremos para que los adultos puedan cumplir con sus responsabilidades y los jóvenes pueden asumir, eventualmente, un lugar en esa reproducción de la sociedad. La pregunta que nos podemos hacer a partir de esa colocación del título de la mesa es, si, en Brasil, hemos enfrentado esa diferencia generacional, tomando en cuenta la forma como la sociedad de adultos trata, no solo a sus hijos, sino a todos los jóvenes. En ese sentido, desde mi punto de vista, tenemos una cuestión nacional grave, que es esa desigualdad generacional.

**Juliana Siqueira de Lara**

Gracias, profesora Lucia, por sus palabras. Igualmente, a la profesora Carmen. Las respuestas de ustedes nos llevan a la segunda cuestión del día de hoy, que gira en torno al análisis de que, por mucho tiempo, la generación más vieja fue aquella a la cual se le destinaba la posición de transmisión, de cuidado, de responsabilidad con la generación más nueva. Actualmente, hemos comprobado que esa posición ha sido puesta en cuestión por las transformaciones culturales, políticas y sociales que hemos vivenciado. Entonces, pensando en ese lugar ocupado hoy por la generación más vieja, ¿cómo ustedes valoran las confrontaciones, ante las transformaciones que vivimos, entre la generación más joven y la generación más vieja?

**Carmen Teresa Gabriel**

Considero que cabe, en este momento del diálogo, hacer referencia a una cuestión que nunca pasa desapercibida en el campo educacional, por lo menos para quien piensa la escuela pública y la formación de profesores: ¿cuál es el lugar de la escuela pública en el proceso de transmisión cultural, de transmisión de un mundo de valores, de cultura y de conocimientos de una generación a otra? La escuela, históricamente, desempeñó ese papel, era uno de los centros claves de ese proceso y, en muchas ocasiones, contribuyó con la reproducción de la desigualdad. Ese papel fue, incluso, objeto de crítica por parte de muchos investigadores del campo educacional. Cabría pensar esa escuela en nuestro presente y como ella hoy está puesta en evidencia, pues, para muchos, ya no sirve para nada. Soy una defensora de la escuela pública como un lugar importantísimo, justamente, en ese proceso de socialización y distribución de uno de los bienes culturales más desigualmente distribuidos

en este país, que es el propio conocimiento. Pero hoy esta no es una discusión simple en el campo educacional, ya que, hasta nosotros tenemos una visión crítica en relación a algunas formas de institucionalización de esa escuela. Me gusta mucho un autor llamado Gert Biesta, que refiere que la escuela tiene tres funciones importantes: de calificación, de socialización y de subjetivación. Tal vez podamos pensar un poco, a partir de estas tres entradas, en ese proceso que Lucía llama de inequidad generacional: ¿cuál sería el papel de la escuela en este contexto? ¿Cuál sería el papel de la escuela para intentar evitar, superar, problematizar eso que afecta a algunas juventudes y no a otras, a quiénes garantizar esa transmisión y ese cuidado?

Existen hoy fuertes corrientes en el campo educacional que definen la escuela como lugar de la diferencia. Yo diría que el mundo es el lugar de la diferencia.

Entiendo que lo que diferencia la escuela del resto del mundo es que esta institución tiene la función de lanzar y relanzar lo que Derrida denomina herencia. Esto quiere decir que nosotros somos herederos – de cada generación – y la escuela tiene esa función de garantizar de alguna forma el traspaso de esa herencia. El problema es saber qué herencia es la que vale la pena traspasar. Porque no todo necesariamente vale la pena que sea traspasado. Tanto la escuela como el currículo son percibidos como un espacio de producción de identidad, de diferencias y, muchas veces, de reproducción de desigualdades. Me gusta mucho una definición que plantea que la escuela es un lugar donde el mundo se torna público para el alumno. Creo que la discusión sobre lo que es público y lo que es común es siempre una discusión importante. Es algo que presupone todo un proceso de negociación respecto a lo que seleccionamos para que entre en la escuela, por ejemplo, como un contenido legitimado. Eso no es fácil, eso no está dado, aunque muchas veces se presente como naturalizado.

Ante las múltiples cuestiones epistemológicas y políticas que se colocan hoy, suelo reconocer que algunas desestabilizaciones son buenas. La perspectiva decolonial está demostrándolo. La propia reflexión sobre la producción de conocimiento se reducía a un único lugar epistemológico. La perspectiva decolonial apunta hacia esa posibilidad de pensar la producción de conocimientos a partir de otros lugares epistemológicos. La escuela republicana francesa, que siempre fue un ejemplo de la gestión de la cosa pública, también está pasando por confrontaciones y muchas dificultades, justamente tal vez por lo inverso. Ella está muy preocupada con garantizar una herencia cultural nacional que no cuestione y no abra espacio para otras subjetividades. Lo que estoy queriendo decir es que el lugar de la escuela, una institución que tiene sus particularidades, no es solo un lugar de cualquier socialización. Su sentido está directamente asociado a la construcción de una relación con el conocimiento que no puede ser descuidada. ¿Cómo ella consigue trabajar esa tensión de universalización de los valores y del conocimiento, combatiendo la desigualdad y, al mismo tiempo, no hacer que lo universal sea un proceso de homogeneización o de tornar hegemónico un sentido particular?

Hoy, en el campo educacional, para quien discute sobre escuela y currículo, está claro que esos no son contenidos naturales. El currículo produce identidades, el currículo nos produce, el currículo no es un conjunto de disciplinas neutras; lo que está allí, está con una intencionalidad. Si pensamos en varias cuestiones hoy, sobre género, por ejemplo, la escuela produce el sentido de femenino y masculino, ella es uno de los dispositivos más accionados para esa constitución. Entonces, considero importante esta reflexión que la mesa está abordando sobre el lugar de la juventud, de los jóvenes como herederos, todos los jóvenes, sin hacer una distinción de origen social. Pero, al mismo tiempo, no homogeneizando la juventud, porque existen particularidades que tienen que ser respetadas.

El gran desafío de hoy es trabajar para comprender una escuela que está siendo foco de la crítica. Hay personas que están defendiendo el fin de la escuela, la *homeschooling*. Estamos en un momento de extrema necesidad de defender la escuela pública. Lucía, por ejemplo, habló de la justicia generacional – y me gusta mucho argumentar en defensa de la justicia cognitiva. Tal vez, esas dos justicias articuladas puedan apuntar hacia otros caminos en que consigamos de alguna forma asegurar ese lugar crucial de la escuela. En este punto, sería valioso un debate sobre lo que significa establecer una relación con el conocimiento. Sobre eso – y no soy defensora de los contenidos, pero tampoco tengo fobia de ellos –, es importante discutir qué debe ser guardado como patrimonio sustancial de nuestro conocimiento, para que todos tengan acceso, sin que ese *todos* represente una supresión de las diferencias. O sea, ¿cómo trabajar lo universal de modo que no sea a partir de la supresión de las diferencias? ¿Cómo trabajar la garantía de un patrimonio común en términos de conocimiento, del cuidado, de una juventud, para la cual estamos de alguna forma presentando ese mundo que deberá sacar adelante? Usted llamó la atención sobre la juventud como algo que está siendo poco cuidado. Yo diría que, con la actual reforma de la seguridad social, los viejos también están quedando completamente desamparados. Estamos en un mundo en que ni los viejos ni los jóvenes están siendo muy cuidados. Eso es interesante porque veo que, tal vez por la inmediatez que estamos viviendo, ni el futuro que la juventud representa, ni el pasado, de la vivencia de la experiencia, están siendo respetados.

La escuela tiene mucho que hacer en ese trabajo de mediación, pero la escuela está siendo escudriñada. Cuando digo escudriñada, quiero decir que necesita ser repensada. Su defensa no es fácil, pero, para mí, ella continúa siendo indispensable e ineludible para pensar políticamente este mundo.

**Juliana Siqueira de Lara**

Realmente, suscita varias cuestiones para pensar. Es un consenso la escuela como un patrimonio y un legado de esa generación más vieja, que está dejando algo para quien llega.

**Lucía Rabello de Castro**

Creo que esa pregunta comprende varias posibilidades. Rescato básicamente dos posibilidades a las que Carmen hace referencia a través de las nociones

de transmisión y protección. Generalmente, esas dos prácticas han delimitado las relaciones entre jóvenes y viejos. Entonces, voy a compartir algunas asociaciones en relación a eso, porque, proviniendo del área de la infancia y habiendo trabajado en esta área, la idea de protección, en primer lugar, hoy representa muchos problemas para nosotros. Aunque sea una práctica y un ideal que aún orienta la forma como los adultos tienen que comportarse en relación a los más jóvenes, la idea de protección ha sido muy criticada en función de, muchas veces, impedir, desfavorecer o bloquear movimientos emancipatorios de niños y jóvenes. Es como si la protección estuviese ligada también a una idea de gobierno y comando de los niños y jóvenes, de *hablar por ellos*. En ese sentido, esa idea de protección puede ser criticada cuando se hace uso de ella para presentar a niños y jóvenes y poder decir lo que ellos piensan. Sabemos que la idea de protección fue históricamente construida a lo largo de la modernidad, principalmente. Cuando se construye esta idea de que el adulto tiene que proteger al niño – no estoy hablando de la idea de cuidado, que es un poco diferente, sino de proteger al niño, así como el hombre tiene que proteger a la mujer –, esa idea de protección se inventa en correlación con una idea de dependencia, inexperiencia, inmadurez, vulnerabilidad y fragilidad. Entonces, la figura del adulto protector siempre se corresponde con la imagen del niño que no sabe, que precisa de apoyo o de amparo del adulto. Creo que estamos en un momento y en un contexto en que la idea de protección tiene una fuerte vigencia, y considero que está siendo trastocada en la medida en que, por ejemplo, se conceden derechos a los niños. Obviamente, todo el arsenal de derechos de los niños amenaza la posición de los adultos en relación a lo que ellos hacen y a sus responsabilidades respecto a los niños. Pero veo que hay otros sentidos posibles para que pensemos sin huir de las responsabilidades que los adultos deben asumir respecto a las nuevas generaciones. En este caso, hablamos también de responsabilidad como un significativo vacío. Cuáles serán las responsabilidades de los adultos, es algo que tendremos que descubrir y construir en cada generación. Además de las ideas de cuáles serían las reciprocidades. No estoy hablando solamente de la responsabilidad de los adultos en relación a los niños, sino también sobre cuál sería la contrapartida de niños y jóvenes en relación a los adultos. No estoy dejando fuera a niños y jóvenes como si considerara que nunca podrían reciprocitar a los adultos.

Otra idea que usted coloca respecto a esa dinámica generacional entre adultos y niños es la idea de la transmisión. Es algo que puede ser problematizado y, asumiendo una postura casi radical, para ser más enfática, pudiera decir que tal vez el modelo pedagógico de transmisión esté ya muy desgastado. El modelo pedagógico de transmisión sería ese que no es tan evidente, aún presente en nuestras prácticas, aquel del adulto que sabe y es experimentado, del adulto que enmarca al niño en una posición de sumisión y subordinación, porque es quien no sabe. Creo que todo el encuadre institucional de la escuela se fundamenta un poco en esta concepción bastante pedagogizada de la transmisión. Entonces, nos podríamos preguntar: ¿cuál sería el otro modelo de transmisión

posible? Existen otras posibilidades. Haciendo una nueva provocación, para que pensemos en relación a Brasil y a América Latina, así como respecto a otros países periféricos. Aquí vivimos una situación de mucha precariedad en varios sentidos, una democracia precaria, de institucionalidades precarias, en términos de sistema judicial, y tal vez esa precariedad nos ayude a tener cierto margen para una mayor maniobra, en el sentido de pensar caminos alternativos que puedan ser diferentes de aquellos caminos ya pensados y trillados por los países del Norte. Sabemos – Carmen habló de eso y voy a retomarlo también para mi argumento – cómo en una escuela francesa republicana, por ser una institución de más de 100 años, con aquel peso de un camino recorrido y tan consolidado, es mucho más difícil tal vez, pasar por una reformulación radical y pensar líneas de fuga revolucionarias. Creo que los países del llamado tercer mundo quizás estén en esa posición. Con toda nuestra precariedad institucional, quizás eso sea una ventaja que tenemos, el tener cierto margen, cierta flexibilidad para poder pensar alternativas.

**Carmen Teresa Gabriel**

Quería dialogar con Lucia respecto a la palabra *transmisión*. Me parece que precisamos repensar y deconstruir la idea de lo que sería esa pedagogía, porque existen algunos significados anquilosados respecto al término y considero que tiene otras posibilidades. Trabajando la idea del problema de la transmisión del *cómo*, a partir de comprender qué es un profesor y un alumno en relación, está, por ejemplo, la visión de Rancière del maestro ignorante, que sería un posible camino. Y está la idea, con la cual vengo trabajando, de que no existe alumno y profesor fuera de esa relación alumno-profesor. Nadie es profesor y alumno previamente, eso se da en la relación, es en ese contexto que la relación pedagógica se va constituyendo. Por tanto, cuando se piensa en un modelo pedagógico en el campo educacional, existe una gran variedad de posibilidades para comprender de qué se está tratando. Lo que me parece importante para esta discusión es el papel de la escuela en cuanto al *qué* y al *cómo* ella debe garantizar ese traspaso de una herencia. Una herencia tiene que traspasarse y, ¿cómo se hace?, no en el sentido de ser reproducida, sino de ser relanzada. Conuerdo con que existe una percepción que gira en torno a aquella idea de la escuela como lugar de encarcelamiento y eso también necesita ser repensado. La escuela no es nada mientras no estamos allá adentro trabajando en ella. Esa es mi posición. Creo que cuando usted está allá adentro, constituyendo una relación, es que ella se hace. Es obvio que la cultura escolar cuenta con ciertas estabilidades. Podemos pensar lo mismo de las universidades. Sabemos que existen límites en el campo de las posibilidades, pero existe una multiplicidad de posibilidades de invención y creación que, pienso, están abiertas, y la escuela tiene eso para ofrecer.

**Juliana Siqueira de Lara**

Entonces, llegamos a nuestra tercera pregunta, que está en sintonía con todo lo que hemos discutido hasta el momento. Actualmente, se habla mucho sobre el embate intergeneracional, las confrontaciones, las dificultades entre adultos y niños, ya sea dentro de la casa, entre padres e hijos, o también, en la escuela,



entre profesores y alumnos. Ante este escenario, marcado muchas veces por agresiones y destituciones, ¿existe alguna apuesta por que las relaciones entre niños y adultos puedan darse en el orden de la complicidad, del cuidado mutuo y de la solidaridad intergeneracional?

**Carmen Teresa Gabriel**

Bueno, depende de cómo es que estamos entendiendo cada uno de esos términos: complicidad, solidaridad y cuidado mutuo. Esa cuestión me lleva a repensar en tres conceptos, o tres ideas sobre las cuales ya se habló en esta mesa. Una, es la cuestión de la diferencia, de cómo pensamos esa diferencia intergeneracional. También hablamos un poco sobre las cuestiones nacionales y las relaciones de poder asimétricas. La responsabilidad y el cuidado son términos que tal vez camuflen relaciones asimétricas de poder. Y pienso también que tenemos que hablar de límites. ¿Cuál sería el límite de nuestra responsabilidad en esa relación? La frontera es tenue. También me quedo pensando: ¿cuál es el límite de la escuela en el proceso de formación de ese sujeto, de esa subjetividad de ciudadano?

Respecto a la diferencia, existe algo que tal vez sea más difícil de pensar. Se trata de usar el término más allá del adjetivo que califica a los sujetos: sujetos diferentes. Se trata de pensar la diferencia como instituyente social. Tengo cierto problema con la discusión sobre la tolerancia de la diferencia, esa cuestión de que tenemos que respetar las diferencias. Toda esa discusión me parece aún poco para lo que está representando. Nuestra mayor dificultad es ser el otro del otro. Porque, cuando le decimos otro a alguien, ya nos colocamos en el lugar de la norma. Nosotros seríamos los normales rodeados de varios otros con los que tenemos que lidiar y a los que tenemos que tolerar. Entonces, ¿quién es el otro en la relación viejo y joven, viejo y adulto, viejo y niño? Entiendo que la relación de alteridad en ese caso presupone que pensemos que nosotros también somos el otro del otro. Y vivir de esa forma significa que no nos coloquemos en el lugar de la norma. Entonces, tal vez esa sea una cuestión interesante. La relación intergeneracional está atravesada también por un patrón de normatividad. Quizás, precisamos pensar sobre lo que significa desestabilizar ese tipo de relación.

He apostado mucho en un significante, pensando, claro, en la escuela, que es el significante común. Pierre Dardot y Christian Laval publicaron un libro bastante instigador titulado: “O Comum: ensaio sobre a Revolução do Século XXI”. En el campo educacional, este término es muy utilizado y muy criticado también. Por ejemplo, en el caso del uso del significante para nombrar la propuesta curricular llamada Base Nacional Común Curricular, se ha criticado con mucha fuerza en el campo educacional ese común. Común, entendido, en este caso, como la negación, el desconocimiento o silenciamiento de la diferencia. Creo que tenemos que rescatar otros sentidos, otros flujos de sentidos respecto a ese término que sean más potentes, que den cuenta de una dimensión política en la que me interesa invertir. Me refiero a ese común del hacer juntos, decidir juntos, pensar juntos, que posee un valor extremadamente democrático. El

común que se aproxima a lo que sería para mí lo público, que está mucho más situado en un *entre*, en un *entre* espacios. Y que es un acto político, es un principio político, no es el común como una cosa, no es la cosa pública. Más allá de eso, no es aquello que ya está instituido naturalmente como común, como patrimonio de la humanidad, por ejemplo, la naturaleza. Es algo que podemos instituir. Entonces, definiendo que ese sería un camino para pensar lo común en esa relación asimétrica, en esa relación conflictiva. Buscar juntos, a través de instancias como la familia, la escuela y los diferentes contextos en los cuales estos sujetos circulan y viven, la construcción de esa solidaridad. ¿No será también eso solidaridad, complicidad, cuidado? Ese decidir juntos, que es una forma de decisión política, política no en el sentido de una acción de Estado, sino en el sentido de la acción, del hacer a partir de un campo de posibilidades y límites.

Me gustaría decir que siempre vale la pena apostar. La palabra *apuesta* es una palabra que adoro utilizar, pues tiene fuerza política. Quizás es una creencia, pero también es una toma de posición y es una inversión. Necesitamos apostar en determinadas lecturas políticas sobre el mundo, determinadas producciones. Necesitamos rescatar la potencia política del término *común* en el campo educacional.

#### Lucía Rabello de Castro

Bueno, la pregunta habla de agresiones y destituciones que se dan en el escenario actual de relaciones entre niños y adultos y abre una interrogación sobre la posibilidad de otras direcciones, sea de complicidad, sea de cuidado. Me quedé pensado que, quizás, mirar para esas agresiones y destituciones sea también mirar un poco para lo que les antecede. Mirar para esas generaciones, dentro de un contexto extremadamente competitivo, propio de este sistema económico en que nos encontramos. El individualismo, la competitividad, la búsqueda incesante de lo nuevo y del placer de alguna forma direccionan las relaciones en un sentido contrario al de la construcción de una cooperación y de la solidaridad. En la escuela, vemos mucho eso. Una escuela que está siempre premiando y haciendo, por ejemplo, que los alumnos compitan por la mayor nota, para alcanzar determinadas posiciones, o tal vez centrada en esos valores. Todo eso da poco margen para el cultivo del trabajo colectivo, la solidaridad y la ayuda mutua. De igual forma, podemos pensar en toda la inversión que se hace hoy en una gestión escolar basada, en gran medida, en los principios económicos, en bonificaciones, donde la escuela debe alcanzar determinadas metas, colocando una escuela contra otra. Dentro de esa matriz, que estamos llamando productivista, tampoco se encamina la búsqueda de soluciones a problemas que se contrapongan a eso, la búsqueda de ayudar, de entender lo que pasa en esa escuela. Y también entender si lo que pasa en una escuela tiene que ver con lo que pasa en otra escuela, si pudiéramos intercambiar conocimientos y experiencias. En fin, el escenario de agresiones y destituciones al que se refiere la pregunta está absolutamente relacionado con esta barbarie condicionada por el sistema económico en el que vivimos.

También lanzaría otra idea, con la cual vengo trabajando, que es del orden de la politización de las relaciones intergeneracionales. Cada vez más, hay que pensar, por ejemplo, en los movimientos que tuvieron lugar en Brasil y en otros países de América Latina, como los de ocupación de las escuelas. Hay que pensar en un cierto protagonismo que los niños vienen demostrando, no solo los niños brasileños y latinoamericanos, que protagonizan luchas, ya sea para que las niñas estudien, ya sea por una mayor percepción de los daños medioambientales.

Los daños medioambientales colocan en la pauta el problema generacional. Si no tuviéramos agua mañana, si no tuviéramos aire para respirar, si viviéramos en un lugar en que las alteraciones climáticas causaran desastres muy grandes, quienes van a sufrir más, con certeza, serán las próximas generaciones. Entonces, la cuestión ambiental ha sido una cuestión en que, de alguna manera, niños y jóvenes se han posicionado como protagonistas.

Hablando de Brasil y América Latina, nuestra pauta ha sido la educación. Desde los primeros congresos de juventud en el gobierno de Lula, la educación ha sido elegida como el mayor problema que los jóvenes destacan como aquello que constituiría una deuda generacional. Creo que quizás es en ese sentido en el que podemos pensar en otro registro político y subjetivo de las relaciones intergeneracionales, en el sentido de aquello que vengo llamando de una politización de las relaciones intergeneracionales en torno al tema educación. Niños y jóvenes están percibiendo que la educación es algo que la generación de los más viejos les debe. Y tal vez estén dispuestos a tomar eso como una lucha política, lo que significa crear un campo de antagonismos. Creo que los adultos serán convocados a una confrontación y vamos a ver cómo se van a posicionar. Me quedo pensando cómo los adultos van a querer enfrentar esa pauta de la educación en nuestro país en tanto deuda generacional, o si eso no va a poder acontecer debido a tener que cerrar las cuentas, porque se tiene que pagar a los rentistas nacionales e internacionales etc. Entonces, creo que esa es la pauta de la juventud y a través de ella las relaciones intergeneracionales tienden a politizarse y, en ese sentido, tienden a crear un campo de antagonismos que pueden aumentar, hacerse fuertes e intensos.

**Juliana Siqueira de Lara** Hemos llegado al segundo momento de nuestra mesa, en que damos la palabra al público para participar con preguntas.

**Wagner Côrbo** Buenas tardes, agradezco las respuestas y las problematizaciones levantadas en esta mesa. Mi nombre es Wagner y soy máster en Educación por la UFRJ. Doy clases en la red estadual para alumnos de 16 y 17 años y la cuestión que quiero compartir es la siguiente: ¿Cómo es posible construir afecto con esta generación en la medida en que quiero problematizar el contenido? En la experiencia que tengo, de cuando tenía aquella edad, todo era contenido solamente. Estudié solo contenido, soy profesor de historia y siempre me gustó. Pero esa racionalización del contenido no llega a estos jóvenes. Los jóvenes quieren estar junto a los

profesores en esa relación entre profesor y alumno que la profesora explicó. Entonces, me gustaría saber, cómo construir afectos en esta relación de aula con estos jóvenes, si ellos están tan distantes de mi generación.

**Pedro Fernando de Oliveira** Buenas tardes a todos y todas. Soy Pedro, historiador graduado de la UFRJ. Me gustaría felicitar a las profesoras Lucia y Carmen. Aprovechando que el debate se está centrando en la cuestión de la importancia de la escuela, de que sea repensada la escuela, haré una pregunta con la intención de que la respuesta toque tangencialmente, tanto la parte educacional, como la parte psicológica. Considerando que la escuela es un lugar no solamente de formación intelectual, sino también de formación de la subjetividad del individuo que en el futuro será un adulto, yo pregunto: ¿qué esperar de una sociedad que en breve será escolarizada por la tutoría doméstica? Si es que podemos utilizar la expresión escolarizada en este caso. Tutoría doméstica sería una expresión para hablar sobre esa medida que pretende permitir que religiosos, padres y madres puedan educar a sus hijos dentro de su propia casa, dentro de su propia comunidad, sin precisar de un dispositivo constitucional, que es la obligatoriedad de la educación en la escuela.

**Adelaide Rezende** Soy Adelaide, realizo un doctorado aquí en la UFRJ y estoy investigando en una escuela en la Favela de la Maré. Me quedé pensando en la constitución de una relación de sociabilidad, de posibilidad de subjetivación y de construcción de conocimiento dentro de la escuela, ya que fueron las tres cosas que ustedes colocaron en relación a la escuela. Me pregunto cómo se trabaja esa cuestión intergeneracional en una relación que no sea autoritaria, pero que, de alguna forma, pase por una cuestión de autoridad. ¿Cómo se lida con la cuestión del autoritarismo y la autoridad?

**Cristiana Carneiro** Buenas tardes, soy Cristiana, de la Facultad de Educación y del Instituto de Psicología de la UFRJ. Quería hacer una pregunta tangencial de alguna manera a las preguntas anteriores. Wagner coloca la cuestión del afecto, es decir, como si los jóvenes estuviesen demandando algo más que contenido, como si ellos esperasen algo diferente al contenido. Pero eso acaba creando una paradoja para el profesor en la actualidad porque el extremo de eso sería la educación fuera de la institución escolar, por ejemplo. Si esa fuera la cuestión central, entonces podría darse en diversos lugares. Entonces, ¿cómo podemos pensar en una salida para esa tensión? Obviamente el contenido es fundamental, pero él está totalmente en otra localización a partir del momento en que los jóvenes saben que, si buscan en internet, consiguen tener acceso al contenido, a veces de una manera mucho más eficiente. Entonces, mi pregunta gira en torno a cómo posicionarse frente a esa tensión.

**Lucia Rabello de Castro** Es interesante cómo esa idea del contenido aparece tanto en lo que dice Cristiana como en lo que dice Wagner. Yo me remito a lo que Carmen estaba hablando sobre el currículo. ¿Cuál es la herencia que debe traspasarse? ¿Qué contenido debe traspasarse? Quizás tengamos una visión bastante anquilosada sobre

los contenidos que debemos transmitir. Me remito también a mi experiencia personal como profesora hace ya más de 40 años, en que comencé a dar clases en la misma disciplina en la que doy clases actualmente, que antiguamente se llamaba Psicología del Desarrollo y que hoy se llama Infancia. Recuerdo que en los comienzos era un exceso de contenido. Todas las teorías, era la teoría de Piaget, era la teoría de Freud, y el alumno tenía que dominar todos aquellos contenidos. Eso era importante para su bagaje, su formación. No dejo de pensar que eso es importante también, pero, por otro lado, creo que dejamos de pensar en eso como importante, como una cuestión del tiempo. Hablando de experiencias particulares, con los hijos incluso, en que creemos que tiene que ser aquel contenido, porque ellos tienen que pasar de año y aprender. Sólo que aquel contenido solo tendrá sentido para el mucho después, ¡sí es que llega a tener sentido! Y cuando tenga sentido para el mucho más tarde, va a ser cuando va a aprender de manera mucho más rápida y placentera. Creo que todo profesor pasa hoy por ese drama. No solo en el nivel secundario, sino también en el nivel universitario. Actualmente, los alumnos quieren hablar más, ellos creen que el contenido que usted tiene que transmitir también tiene que dar lugar a su punto de vista, que la perspectiva de ellos tiene que ser incluida. Aunque, en algún sentido, esas perspectivas estén erradas, quizás tengan que encontrar algún lugar donde puedan ser acogidas, entendidas, trabajadas. Creo que estamos vivenciando otro paradigma, que nos va a exigir otras disposiciones subjetivas en ese proceso de la transmisión.

Cuando Pedro se pregunta sobre qué sociedad es esa, creo que es una sociedad en que, por lo menos, hay una destitución de cualquier proyecto colectivo de nación, donde no existe lugar para la construcción pública, colectiva de lo que sería, por ejemplo, retomando la primera pregunta, la cuestión de la herencia. ¿Cuál es la herencia que es importante que nosotros, como brasileños, transmitamos a la próxima generación? Eso no es una decisión individual. Es una decisión colectiva, pública y también política. Entonces, solo podemos esperar desastre y prejuicio cuando lo que se tiene para construir es algo del ámbito del ombligo de determinadas élites. Porque no creo que, en términos de política pública, todos tienen condición de enfrentar ese tipo de proyecto individual (la tutoría doméstica). Obviamente, eso va a ser extremadamente discriminatorio y va a traer aparejado enormes prejuicios para quien no tiene posibilidades de asumir personalmente ese proyecto, de una forma familiar y personal.

**Carmen Teresa Gabriel**

Quizás necesitamos deconstruir el significante *contenido* y repensar lo que estamos llamando de afecto. Contenido es una palabra maldita hoy en el campo educacional, ¡es impresionante! La lucha de la cultura escolar para afirmarse como campo político, como un campo abierto a otras cuestiones que la atraviesan, redujo ese debate – voy a ser simple, pero no necesariamente simplista – a la tensión contenidos versus valores. Eso para mí fue el mayor tiro en el pie que nos dimos. El contenido, desde mi punto de vista, puede ser visto como un

flujo de cientificidad que participa de la producción del conocimiento escolar. El contenido no es sinónimo de conocimiento escolar. Por ejemplo, la Revuelta de la *Chibata*, puede ser considerada como contenido, pero el conocimiento escolar, aquello que el profesor, casi como un mago, un alquimista, articula para enseñar la Revuelta de la *Chibata*, moviliza muchos otros conocimientos para llegar a formular la Revuelta de la *Chibata* como objeto de la enseñanza. El contenido es el que garantiza la relación con el conocimiento científico y definiendo que la escuela es el lugar en que establecemos una relación productiva con ese tipo de conocimiento. No es el único conocimiento, pero la escuela no puede prescindir de eso. La escuela tiene un compromiso con la verdad, o mejor, con los regímenes de verdad. Creo que esa es una cuestión, incluso hoy, en el momento en que estamos discutiendo que no existe verdad absoluta, con lo que concuerdo. Pero los campos disciplinares tienen sus regímenes de verdad, y creo que no podemos enseñar cosas erradas en la escuela. La ciencia tiene sus reglas y algunos compromisos con esos regímenes de verdad, que están siempre en la disputa por el monopolio del campo científico. El contenido sería fruto de esas disputas, reelaboradas didácticamente.

Otra cosa que entra en la alquimia productora del conocimiento escolar es la dimensión del afecto, que no es el afecto entendido como el hecho de que al alumno le guste el profesor. Eso se logra relativamente fácil. No estamos hablando de eso, sino de un afecto en términos de ser afectado por el contenido. Usted puede ser un profesor brillante que conoce todo sobre los regímenes dictatoriales, por ejemplo, que da unas clases brillantes, que trae un conocimiento científico con todo lo que ofrece la investigación de punta hoy, pero que no consigue afectar a sus alumnos. Entonces, ¿cómo podemos buscar eso en los procesos pedagógicos? Existen varias formas de hacer eso. El arte, el cine son formas de hacer eso. Otras posibilidades sería traer testigos que vivenciaron ciertos momentos, con sus palabras, sus narrativas. Creo que eso es lo más difícil, afectar al alumno. Él tiene que sentirse afectado por aquello que tiene que ver con alguna cosa que lo mueva de su zona de confort.

Respecto a la autoridad, creo que la diferencia entre autoridad y autoritarismo pasa por el respeto y la apuesta en el otro como un ser creativo. No dar crédito al otro, creer que todos están ya perdidos, eso no ayuda en cuanto a la autoridad. Porque la autoridad está ligada a la cuestión del cuidado, de la solidaridad, de creer en el otro, de apostar en el otro y creer que todo el mundo puede aprender. Entonces, es importante pensar en qué es el conocimiento, esa materia prima. No es solamente contenido, ni es solo valores, es realmente una alquimia, un bricolaje.

Por ejemplo, estaba haciendo una investigación de doctorado en el momento en que cayeron las torres gemelas en los Estados Unidos. Al día siguiente, asistí a una clase de historia y la profesora estaba dando clases sobre la Grecia Antigua, y estaba todo el mundo hablando sobre ese desastre del ataque terrorista a las torres gemelas. Todo el mundo hablaba solo de eso. La profesora dejó de

hablar por unos dos minutos y dijo: “¿ahora podemos pasar a las cosas más serias y hablar sobre la Grecia Antigua?” ¿Qué pasó con la sensibilidad de esa profesora de entender cómo podría crear un espacio para ese conocimiento y hasta continuar con su contenido? ¿Qué es cumplir con el contenido? Son muchas las cuestiones que nos muestran que la formación de la dimensión pedagógica del conocimiento es fundamental en ese sentido. Yo no creo que baste con dominar el contenido para ser buen profesor en la educación básica, ni para ser buen profesor en la universidad. Usted puede ser un excelente matemático, usted puede ser un excelente historiador, pero si usted no sabe qué hacer con las demandas de deseo y conocimiento de aquellos sujetos y cómo articular todos esos saberes, usted no consigue mantenerse en la profesión, y hay quienes no lo están consiguiendo. Es preciso, entonces, pensar que no podemos prescindir del contenido, pensar qué es el contenido y qué contenido es importante enseñar.

Estoy discutiendo con un alumno de doctorado la tal *homeschooling*. No se trata de ser de derecha o de izquierda, ese es el fin de cualquier proyecto posible de Nación. No es casual que la escuela justamente es creada para consolidar los estados nacionales, con lo que tienen de bueno y no tan bueno. Pero desechar ese espacio y creer que la escuela puede ser del dominio privado refuerza las desigualdades. ¡Tenemos que luchar mucho para defender la escuela pública! ¡Eso no tiene sentido alguno! Todo eso está llegando como un conjunto de maldades en oposición a todo lo que tenga que ver con el conocimiento, la intelectualidad, la escuela y la universidad. Por ejemplo, acabamos de saber que las bolsas de maestría y doctorado fueron suspendidas por la Capes. Esto quiere decir que están estrangulando la universidad. ¿Y qué es una universidad? Es un espacio para construir un pensamiento crítico. Esos ataques son justamente contra ese dominio del conocimiento, no es fortuito, no es por casualidad.

Infelizmente, no existen recetas, pero sí apuestas. La apuesta es mirar al otro y decir: ¡creo en ti, vamos juntos en esta travesía! Yo miro a mi alumno y digo: ¡vamos juntos! ¡Vamos a aprender y enseñar juntos! Yo aprendo siempre, todo el tiempo, desde términos nuevos hasta formas de actuar en el mundo. Creo que es importante esa apertura de no creer que estamos listos y que solamente nosotros somos capaces de enseñar y que el alumno es quien va a recibir un conocimiento acabado y definitivo. ¡Tenemos que cambiar ese paradigma! Rancière habla del maestro como de aquel que hace la transición. Encuentro bonita esa imagen, en el sentido de que el profesor es aquel que va a acompañar en la transición, tal vez, del mundo de los jóvenes para el mundo de los adultos, del espacio privado al espacio público.

**Juliana Siqueira de Lara**

Me quedé conmovida por sus palabras finales y por todo el debate. Y me quedé pensando un poco en el significativo *autoritarismo* al que Adelaide hizo referencia y después sobre la *autoridad*. Escuchando sus palabras me vino a la mente el significativo *alteridad*. Me parece que la palabra *alteridad*

presenta una mayor potencialidad para poder hablar sobre las generaciones y el reconocimiento del otro. A eso se suma la posibilidad de que jóvenes, niños, adultos y viejos consigan dirigirse unos a otros, en la escuela, la familia, la universidad.

**Lucia Rabello de Castro**

Quisiera retomar el tema al que hizo referencia Wagner, en torno a los afectos que él coloca en una posición de cierta oposición con los contenidos. Cuando usted hace la pregunta, usted estaba focalizando la cuestión de la demanda de los jóvenes en relación a los afectos, una demanda de afectos de los jóvenes, dentro de ese proceso de transmisión. Pienso, por otro lado, en la cuestión de los profesores y también de los alumnos, sobre todo desde la perspectiva del placer, que no está separada de la cuestión del conocimiento. Por lo contrario, el deseo de saber tiene que estar imbuido de un disfrute que usted anticipa, relacionado con alguna cosa del orden del placer.

Cuando Wagner habla de esta cuestión, me quedé pensando que quizás en este caso exista una diferencia entre generaciones. Antes, tal vez, los alumnos ya venían muy imbuidos por una socialización previa, de una expectativa de que, para crecer, ellos tendrían que estudiar. Había identificaciones ya medio programadas y más tácitas con la figura del adulto y que, para ser adulto, usted tendría que invertir y prepararse. Hoy eso está en cortocircuito por completo. Y, en gran medida, leo tu pregunta en el sentido de cómo un profesor va a poder ayudar al alumno en la travesía del conocimiento cuando no hay nada de eso que anteriormente pensamos que existía, sea el placer de estudiar como algo ya inherente al alumno, o sea el placer de conocer. Creo que son muchos los desafíos: rescatar el placer y, por otro lado, hacer que el profesor tenga el placer de estar allí y se sienta también identificado con todos esos alumnos. La pregunta sería: ¿será que esos alumnos y ese profesor – que vienen de otro estrato socioeconómico, que tienen orígenes diferentes – se identifican? ¿Será que el profesor apuesta en todos esos alumnos en el sentido de sentir placer de estar con ellos, de tener voluntad de hacer que ellos puedan usarlo para hacer esa travesía del descubrimiento de conocer cosas que no saben? Creo que eso lleva tiempo en la escuela, porque cuando usted está muy saturado y tiene que cumplir un programa, quizás tenga menos tiempo de trabajar con eso que está llamando de cuestión afectiva.

**Carmen Teresa Gabriel**

Considero que, en efecto, el desafío mayor radica en cómo nosotros creamos ese lazo de pasión positiva, en una relación positiva con el aprendizaje. Hay un área de la filosofía que ha venido discutiendo con la educación precisamente eso: ¿por qué no pensar justamente la escuela como un tiempo libre? O sea, un tiempo en que la relación con el conocimiento no responda a un interés. Nosotros no estudiamos solo para entrar en el mercado del trabajo, para ganar puntos etc. Una lógica que aún está muy presente es la del cumplimiento del programa. Esa tal vez sea una lógica pedagógica que se tornó hegemónica por mucho tiempo, pero nosotros estamos en un momento de deconstruir eso también, eso de querer controlar el aprendizaje. ¿Quién dice que todo



el mundo tiene que cumplir el programa? La figura del profesor que cumple completamente con el programa es un mito que fue inventando. Entonces, creo que hay muchas deconstrucciones que están comenzando a realizarse.

**Juliana Siqueira de Lara** En ese sentido de la dificultad del cumplimiento del programa, del deseo de control del aprendizaje y pensando en esa insuficiencia institucional de la escuela, de la universidad y de las relaciones entre jóvenes y adultos, quizás debiésemos apostar en una insuficiencia ya dada de antemano a los sujetos. Estoy hablando del valor positivo de las palabras fragilidad, insuficiencia e inacabamiento. Quizás sea uno de los motivos por los cuales la universidad está sufriendo tantos ataques y recortes. Porque la fragilidad que ella aparenta dice respecto justamente a lo contrario, a la potencia de ese espacio y de todo el trabajo de lazo que se da aquí adentro.

**Ana Paula Pedro** Retomando lo que la profesora Carmen dijo sobre el concepto de común y sobre la provocación que la profesora Lucía hizo respecto a otros modelos de transmisión y el concepto de herencia, de legado, y todo lo que fue dicho sobre el papel de la escuela, ¿ustedes creen que es posible que pensemos en lo común y en el afecto como complementarios y como otros posibles modelos de transmisión?

**Carmen Teresa Gabrie** Es en eso en lo que estoy queriendo apostar en el sentido de construir eso común. Lo común no está dado, no es de una comunidad de origen, como si fuese la pertenencia a algo que ya existe. Es el desplazamiento de lo común hacia una perspectiva que lo enfoque como principio político de búsqueda de la construcción conjunta, de la producción conjunta de sentido, de un colectivo. Creo que ese es el camino posible, aunque muy difícil, porque es prácticamente un movimiento contra la marea. ¿Y quién va a decidir lo común? No se puede tener un grupo con intereses particulares que lo va a decidir solo, sino que es algo que tiene que ver con la producción y la gestión colectiva, en todos los aspectos, en todas las escalas: para pensar el currículo, el proyecto pedagógico de la escuela, de la universidad. Lo común es estar juntos para construir ese hacer juntos. Es un principio político que creo que tiene gran potencia. Creo que la ocupación de la escuela es un ejemplo de un común. En las escuelas ocupadas, había profesores, alumnos, padres de alumnos, todos construyendo aquella cotidianidad, diciendo: “esta escuela es nuestra”. Esa es la idea del común que estoy hablando. No es un común que se reduce a sinónimo de público, entendido a la vez, en oposición a privado, sino lo común como una acción de estar juntos en la posición de producir las reglas de uso de algo instituido como colectivo.

**Lucía Rabello de Castro** Estoy completamente de acuerdo con Carmen. Solo que también pienso que va a ser un proceso que exige una gran transformación subjetiva. Y ya que estamos hablando de las cuestiones intergeneracionales, creo que eso se da tanto por parte de los adultos, que precisan asumir su fragilidad, el estar incompletos e inacabados, como por parte de los jóvenes, en el sentido de esa

reivindicación acusatoria, de que tal vez los adultos tengan que estar siempre en el lugar de proveerlos de todo y que ellos no puedan asumir nada. Eso exige cierto desplazamiento de los jóvenes en cuanto aquellos que quieren ser protegidos, sin obligaciones ni responsabilidades. Creo que va a exigir grandes desplazamientos subjetivos en el sentido de realizar otra inversión, porque buscar ese común significa una búsqueda activa de acciones. Ese común solo va a poder emerger de las acciones colectivas, y construir lo colectivo es siempre muy difícil. Es difícil ir más allá de la divergencia para construir un colectivo donde nos reconocemos, pero muy mal. Freud decía que, en la identificación colectiva, es donde usted mal se reconoce. Pero usted se tiene que reconocer ahí porque es la convivencia colectiva, es aquello que está más allá de sus idiosincrasias y de lo que a usted, como individuo, le gustaría que fuese. Es un proceso muy largo y la escuela lo va a tener que hacer también. Todo eso sería una bella apuesta para pensar en otro tipo de gestión, otra forma de estar juntos en la escuela y de construir lo que va a ser ese proyecto político pedagógico de la escuela.

**Juliana Siqueira de Lara** Me gustaría mucho agradecer la presencia de la profesora Carmen, de la profesora Lucia y de todos los aquí presentes.

**Resumen** En el encuentro aquí transcrito se aborda la temática de la diferencia generacional en lo concerniente a las herencias, deudas y apuestas de la sociedad y de la educación brasileña en relación a las futuras generaciones. Se parte de una reflexión sobre la inequidad generacional, comprobada, por ejemplo, en el genocidio y encarcelamiento de la juventud negra y pobre en Brasil. Se destaca que tal realidad se debe, en gran medida, a la transmisión de las injusticias históricas, sociales y políticas que marcan el proceso de subjetivación de los jóvenes brasileños. A partir de estos presupuestos, la mesa de debate sobre la transmisión en la educación pública y privada, cuestiona las responsabilidades de jóvenes y viejos en la construcción del conocimiento y de la sociedad; y, entre otras cosas, trata la naturaleza del afecto implicado en la transmisión como vía para que pensemos la actividad educativa, como una forma de promover la construcción de lo común, entendido a partir de una coproducción de sentido.

**Palabras clave:** relaciones intergeneracionales, transmisión, descolonialidad, educación brasileña.

**ABSTRACT** The round-table discussion transcribed here discusses generational difference in what it touches upon the subjects of inheritances, debts and bets made by brazilian society and educational system in relation to future generations. A reflection on social inequality is assumed here, evidenced by the genocide and imprisonment of black and poor brazilian youth, for example. Based on these assumptions, the round-table debates de subject of transmission in public and private education; questions the responsibility of young and old in the construction of knowledge and society; and, among other things, discusses the affective nature of transmission as a means for the reformulation of educational practices, promoting the construction of the common, understood here as a coproduction of meaning.

**Keywords:** intergenerational relations, transmission, decoloniality, brazilian education.

La versión audiovisual de la mesa está disponible en el canal DESidades, en YouTube:  
<https://youtu.be/R1Zk5MLGNwk>

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 08/05/2019

**FECHA DE APROBACIÓN:** 28/06/2019



**Carmen Teresa Gabriel**

Profesora Titular de Currículo de la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Ejerce en las áreas de Currículo y Enseñanza de la Historia en la licenciatura (Curso de Pedagogía y de Licenciatura de Historia de la UFRJ), en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE/UFRJ) y en el Programa de Posgrado en Enseñanza de Historia (PROFHistória/UFRJ).

**E-mail:** carmenteresagabriel@gmail.com



**Lucia Rabello de Castro**

Profesora Titular del Programa de Posgrado en Psicología del Instituto de Psicología de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Investigadora Senior del CNPQ (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico), Brasil. Editora Jefe de la Revista DESidades – Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud.

**E-mail:** lrcaastro@infolink.com.br



**Juliana Siqueira de Lara**

Doctoranda del Programa de Posgrado en Psicología del Instituto de Psicología de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Máster en Psicología por el mismo Programa y graduada en Psicología por la misma institución. Integra el Núcleo Interdisciplinario de Investigación e Intercambio para la Infancia y Adolescencia Contemporáneas (NIPIAC/UFRJ). Es Editora Asistente de la Revista DESidades – Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud.

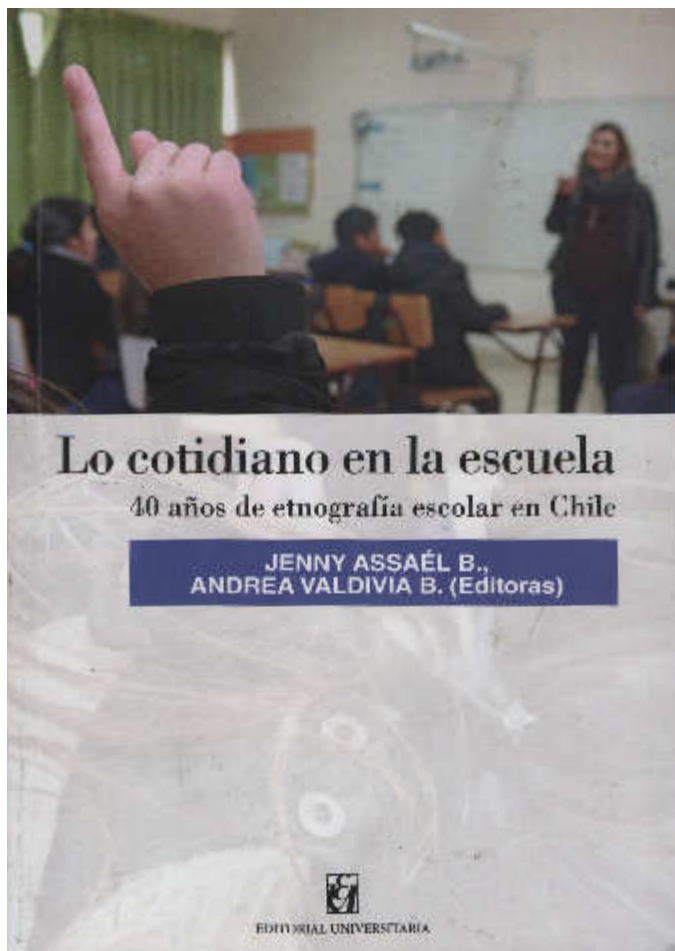
**E-mail:** j.siq.lara@gmail.com

# Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile, de Andrea Valdivia Berrios e Jenny Assael Budnik.

RESEÑA POR

Antonio García

## Actores y desafíos interpretativos de la etnografía escolar en Chile



“Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile” es un texto producido a partir de la discusión y el intercambio de experiencias, entre investigadores chilenos, algunos, que al momento de su elaboración, recién se iniciaban en el campo y otros, con una vasta trayectoria en el mismo. Se trata de un libro fundacional, por tratarse de la primera revisión integral sobre la temática realizada en el país. Los autores asumen, desde el inicio, que el enfoque etnográfico ha ocupado una posición *marginal* dentro de la investigación educacional en Chile, por lo cual proponen “contribuir en la configuración de la etnografía como un campo de investigación relevante” (Valdivia; Assael, 2018, p.20) para una comprensión de mayor densidad y amplitud de los fenómenos educativos.

El libro se estructura en tres secciones: la primera, denominada *historia*, realiza una revisión del desarrollo de la investigación

etnográfica en Chile durante los últimos cuarenta años. Se distinguen aquí distintas fases de evolución de los estudios etnográficos, considerando los distintos temas abordados, los escenarios en los que los estudios se desarrollan, los enfoques utilizados y los contextos sociopolíticos, que enmarcan la producción etnográfica en cada período. Le sigue una segunda sección, denominada *debates actuales*, compuesta por tres capítulos que abordan dimensiones heterogéneas de la práctica etnográfica y su aplicación específica al campo educativo. La última sección, denominada *exploraciones etnográficas actuales*, enfatiza en la revisión de estudios sobre temáticas emergentes, desde los que, a su vez, se deducen nuevos problemas y desafíos para la etnografía aplicada al espacio escolar. Las dos últimas secciones expresan el carácter *polifónico* del texto, reconocido por sus propios autores.

La heterogeneidad de experiencias y miradas en cada capítulo, si bien valiosa, expresa a su vez la aún débil institucionalización de la investigación etnográfica en Chile. Se evidencia la ausencia de elementos teórico-conceptuales o metodológicos comunes, que demuestren el desarrollo de *escuelas* en el campo, capaces de guiar procesos, tanto en el área de la investigación, como de la formación.

Aún así, es posible identificar algunas apuestas en torno a las cuales los autores del texto tienden a confluír. Ya en la presentación, se proponen entender, junto a Vygotsky, a la escuela como un *microcosmos* de la sociedad. La etnografía escolar, sería entonces “una inmersión en la cotidianeidad de este microcosmos para poder desde allí reconocer las complejidades de nuestra sociedad” (Valdivia; Assael, 2018, p.19). No llama la atención, entonces, que el problema de la cultura escolar, esté prácticamente ausente de la discusión. El conjunto de los autores se desmarca de una “perspectiva etnográfica substancialista” (Desmond, 2014) de la escuela. Desde una multiplicidad de miradas, se insiste en entenderla como un escenario de relaciones sociales, que expresan, tensiones y problemáticas que van más allá de ella, pero que adquieren en el escenario escolar una luz específica.

Frente a la decisión respecto de qué tipo de trabajos incluir, los autores toman una decisión, que debe ser considerada en futuras revisiones de la producción etnográfica, tanto en estudios educativos, como en otros campos temáticos. Se trata de la distinción entre *trabajos etnográficos* y trabajos de *orientación etnográfica*. Los segundos se refieren a estudios, que hacen uso de metodologías menos intensivas (observaciones acotadas, entrevistas en profundidad), pero que serían parte de un enfoque etnográfico, en la medida en que se basan en una interacción permanente, entre datos y análisis, destinados a comprender las producciones simbólicas de los actores en la escuela. Con ello, se reconoce la dificultad que impone el contexto sociopolítico, por ejemplo, a través de la presión que ejercen los fondos públicos para entregar resultados a corto plazo, lo cual dificulta el desarrollo de estudios, sustentados en procedimientos etnográficos tradicionales de observación intensiva y prolongada en terreno.

Una de las principales contribuciones del libro es el pormenorizado análisis de los contextos sociales e institucionales, que explican la emergencia de nuevos problemas etnográficos. Especialmente valiosa, en este sentido, es la sección histórica. En ella

se da cuenta, entre otros aspectos, de las profundas influencias que tuvo el contexto político para explicar el interés de los etnógrafos en grupos o actores específicos. La dictadura, por ejemplo, generó un interés particular por los grupos que se consideraban especialmente vulnerables a la acción represiva del Estado; contextos marginales, cultura popular e infancia. Durante los años noventa, las políticas públicas en educación, enfocadas en los problemas de abandono en la enseñanza media, se sirven de estudios etnográficos para abordar las tensiones entre culturas juveniles y culturas escolares. En las últimas décadas, en tanto, el desarrollo institucional de la investigación etnográfica en las universidades facilita el abordaje de nuevas temáticas, como género e interculturalidad, aprendizaje y desarrollo, así como estudios acerca del impacto de políticas evaluativas, vinculadas al modelo de nueva gestión pública. En las siguientes secciones esta línea de análisis es alimentada por algunos autores, quienes describen la aplicación de métodos etnográficos adecuados a las nuevas perspectivas sobre grupos específicos en el espacio escolar. Andrea Valdivia y Milka Herrera, por ejemplo, problematizan los desafíos específicos de la etnografía para comprender las nuevas prácticas culturales de los jóvenes, en contextos educativos, en tanto “productores o creadores digitales” (Valdivia & Herrera, 2018, p.226). Desde el interés por los docentes, Nolfia Ibañez y Sofía Druker realizan un ejercicio similar para proponer nuevas técnicas de observación y registro, que indagan en “tipos específicos de narrativas” (Coffey; Atkinson, 1996) reconstruyendo así las formas de operacionalización del saber pedagógico, en el contexto del aula.

Otra línea de análisis, transversal al conjunto de los capítulos del libro, es la problematización de la etnografía como herramienta de interpretación. Los autores ofrecen una rica reflexión acerca de las características del conocimiento producido, a través de la etnografía y los contextos de dicha producción. El capítulo de Jose Andres Isla, de carácter eminentemente conceptual y disciplinario, sirve de guía para comprender las distintas apuestas de implementación etnográfica desarrolladas por los autores a lo largo del texto. En este capítulo, que versa sobre el parentesco entre etnografía y antropología, el autor afirma, citando a Viveiros de Castro (2002), que las nuevas corrientes de la antropología postularían una *nueva etnografía* concebida como el “arte de determinar problemas, desde dentro del contexto etnográfico” (Isla, p.164). Esto implica *negociar* las categorías, en la situación etnográfica misma, por lo que la constitución relacional de investigador e investigado, distinguiría el producto del conocimiento etnográfico por excelencia. A lo largo del libro y, sin que necesariamente se expliciten los vínculos entre distintos capítulos, es posible reconstruir una línea de análisis, que indaga en los desafíos vinculados a esta problemática. Claudia Matus y Carolina Rojas, por ejemplo, proponen un marco de comprensión, para entender los modos de configuración de la *normalidad escolar*, ¿Cómo se define la normalidad en las escuelas, al referirse sus actores a ambientes, docentes y estudiantes?, ¿en qué medida la configuración de la normalidad, explica los procesos de producción de diferencias en la escuela?, ¿Cómo la atención a la construcción de la normalidad, nos permite entender que las diferencias entre estudiantes (de nacionalidad, género o etnia), no residen tanto en los actores calificados como *diversos*, sino en las operaciones discursivas, que realizan los distintos actores escolares, respecto de dicha normalidad?

A partir de la construcción de este problema, las autoras presentan una discusión sobre los desafíos que se plantean los etnógrafos para evitar reproducir en sus textos las mismas formas discursivas de producción de la desigualdad y las relaciones de poder del espacio escolar. Dichas discusiones, a su vez, les sirven a las autoras para abordar el problema de la reflexividad en la etnografía, entendida como el análisis de los diversos condicionamientos sociales y políticos que influyen, tanto en la producción del objeto investigado, como en la producción del etnógrafo como sujeto investigador. Con ello, las autoras indagan en los modos a través de los cuales, durante el proceso de investigación, el plantearse el proceso de producción de lo normal en la escuela, abrió el camino para que los etnógrafos se descentraran de sus propias construcciones identitarias. En la misma sección, Carlos Calvo realiza una genealogía de su constitución como sujeto investigador a partir de sus diversas experiencias formativas, tanto en la escuela, en su experiencia de estudiante, como en lecturas, encuentros con maestros y otras experiencias formativas. Dicha reconstrucción de su biografía como investigador permite a su vez distinguir las formas de producción del problema de investigación, que ha marcado su trayectoria; los problemas de escolarización de la experiencia educacional y la necesidad de construir formas alternativas, para comprender y practicar el acto de educar.

La influencia de la experiencia escolar del investigador, en lo investigado, es retomada en el capítulo de Laura Luna, quien a partir de su estudio sobre escuelas, que llevan a cabo experiencias interculturales, reflexiona sobre las *continuidades culturales*, que se establecen entre la experiencia biográfica del investigador, como sujeto escolarizado y el escenario de la escuela con la que el etnógrafo, de algún modo, se reencuentra. Según la autora, este condicionamiento biográfico, haría más desafiante para el etnógrafo escolar, concretar el “mandato” (Luna, 2018, p.213) antropológico de “hacer extraño lo que es familiar” (Erickson, 1984). Esto obligaría a un ejercicio intensivo, para “escudriñar el modelo de transmisión” (Luna, 2018, p. 214) en el que cada etnógrafo ha sido formado.

El libro, por lo tanto, es un texto fundamental para abordar la etnografía en Chile, tanto por la revisión histórica que realiza, como por su riqueza en la diversidad de perspectivas de análisis de la práctica etnográfica. Su aporte se extiende, no solo al campo de los estudios educativos, sino que también a otros campos de aplicación de la etnografía. En términos de las ausencias posibles de constatar, la sección denominada *debates actuales*, pudo haberse inscrito, más explícitamente, en el campo de los enfoques críticos en metodologías cualitativas (Denzin; Lincoln; Tuhiwai Smith, 2008), los que abordan los temas de descolonización del conocimiento (Tuhiwai Smith, 2008/1999), los enfoques auto-etnográficos (Ellis; Adams; Bochner, 2011) y la contribución de la etnografía a la transformación social. El texto también se habría enriquecido con un capítulo conclusivo, que permitiera conectar de modo más claro las apuestas teórico metodológicas presentadas en los distintos capítulos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COFFEY, A.; ATKINSON, P. **Making sense of qualitative data**. London: Sage Publications, 1996.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S; TIHIWAI SMITH, L. **Handbook of critical and indigenous methodologies**. Thousands Oaks, CA: Sage, 2008.
- DESMOND, M. Relational Ethnography. **Theory and Society**, v. 43 n. 5. p. 547-579, 2014.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. Autoethnography: An overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v.12, n. 1. p. 273-290, 2011.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66, 1984.
- ISLA, J. Etnografía, antropología y etnografía escolar: discusión de coordenadas de desplazamiento para la investigación educativa. In: VALDIVIA, A.; ASSAEL, J. (Edit.) **Lo cotidiano en la escuela**. 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2018. p. 155-156.
- LUNA, L. Aprender, participar e investigar en la escuela: particularidades y desafíos de la etnografía escolar. In: VALDIVIA, A.; ASSAEL, J. (Edit.) **Lo cotidiano en la escuela**. 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2018. p. 205-220.
- TUHIWAI SMITH, L. **Decolonizing methodologies**. Research and indigenous people. New York: ZedBooks, 2008 (Original de 1999).
- VALDIVIA, A.; ASSAEL, J. (Edit). Presentación. In: **Lo cotidiano en la escuela**. 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2018. p. 19-21.
- VALDIVIA, A.; ASSAEL, J. (Edit). Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2018.**
- VIVEIROS DE CASTRO E. O nativo relativo. **Mana**, v. 8 n.1, p. 113-148, 2002.

**Palabras clave:** etnografías, cotidianeidad escolar, interpretación etnográfica.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 20/02/2019

**FECHA DE APROBACIÓN:** 20/03/2019

### Antonio García

Antonio García es antropólogo, magister en antropología y desarrollo y Doctorado en Educación en la Universidad Victoria de Wellington - Chile. Actualmente es postdoctorante de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y académico de la Universidad de Santiago- Chile.

**E-mail:** garciaquirolga@gmail.com

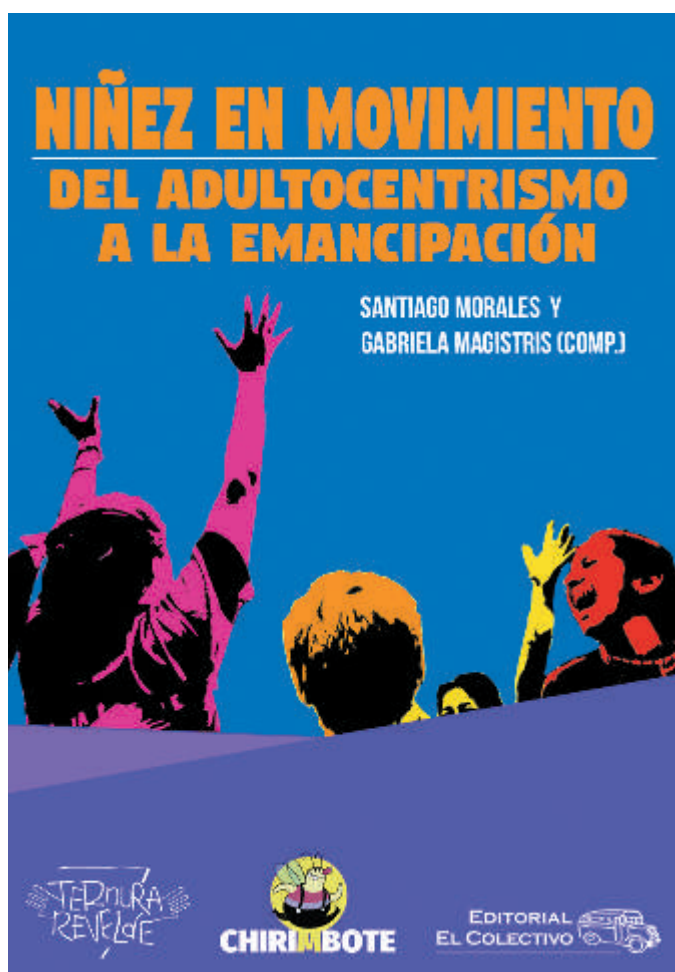


# Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación, de Santiago Morales e Gabriela Magistris.

RESEÑA POR

Marta Martínez Muñoz

## Ser personas adultas antiadultistas desde el Elogio de las nuevas generaciones



Como ya hemos defendido en otras ocasiones<sup>1</sup>, son pocas las categorías del campo de los estudios sociales – amén de objeto y sujeto de la investigación e intervención - que hayan cambiado tanto en las últimas dos décadas como la niñez. Especialmente en la región latinoamericana, hay una pujante producción interdisciplinar muy comprometida que apuesta por una legítima y vital investigación también desde diversos espacios de organización popular.

Esta producción en materia de estudios sobre la infancia, se abre paso firme en la región latinoamericana. Desde que a finales de los años 80 apareciera el rupturista paradigma del protagonismo social y político de la niñez, y cuyos principales postulados se deben a la inmensa obra (en teoría y praxis) del peruano Alejandro Cussíanovich (coautor del libro que se

1 MUÑOZ, M. M.; PASCUAL, I. R. *Infancia, Investigación e Intervención Social: horizontes metodológicos en diálogo*. Madrid: Editora Dykinson, 2019. No prelo.

reseña), se han publicado numerosos textos al respecto. Sin embargo, muchos de ellos, precisamente por ser publicados al margen de revistas indexadas, a mi juicio no han merecido la debida atención por parte de la academia más ortodoxa.

De esta forma, el mundo de la investigación con y para la población infantil bulle en una eclosión metodológica que se está desarrollando en paralelo al redescubrimiento de niños y niñas como sujetos complejos cuyas prácticas y subjetividades debemos desentrañar. Esta nueva corriente, se enmarca, bajo mi consideración, dentro de *varios ejes nucleares* que desgrano a continuación.

El primero de ellos es transitar del *protagonismo al co-protagonismo* bajo enfoques emancipatorios, lo que interpela a las personas adultas que acompañan procesos de organización, investigan o gestionan proyectos, a revisar sus culturas adultocéntricas. Un segundo eje lo conforman los nuevos estudios sobre la *descolonización del pensamiento sobre las infancias*, un enfoque que llega de forma mucho más tardía que el de la descolonización (sin adjetivaciones) y que ha sido fruto del esfuerzo de diferentes colegas<sup>2</sup>. Un tercer eje, lo constituyen los estudios que abordan el rol de los niños, niñas y adolescentes, en su mayoría de poblaciones indígenas o pueblos originarios, en *comunidades en resistencia o en defensa del territorio*<sup>3</sup> o *conflictos armados* tales como comunidades mapuches, zapatistas, cuyas vidas transitan en condiciones muy diferentes a las vidas de otros niños y niñas. Un cuarto elemento lo constituyen, a mi parecer, los estudios sobre los Movimientos Sociales de Infancia como actores clave en las dinámicas populares de diferentes países de América Latina, lo que se expresa de forma muy gráfica en el oportuno título de este libro: *niñez en movimiento* y pone en evidencia que la mayoría de los problemas sociales que afectan a la niñez desbordan lo privado y lo público y nos interpelan a construir desde lo común. Un quinto elemento, son las experiencias que vinculan a las niñas y niños con *experiencias de feminismo*<sup>4</sup>, desde edades tempranas y que aún es un factor muy incipiente, destacando, en este libro, el artículo *Potenciando la lucha feminista: un feminismo desde y para la niñez* (por el Espacio Feminista de La Miguelito Pepe).

---

2 Destacan los trabajos de Giangi Shibotto (Universidad del Externado de Colombia) y de Manfred Liebel, de la Universidad Libre de Berlín, ambos europeos con una dilatada experiencia en América Latina. Al respecto ver: 1.- SCHIBOTTO, G. Niños, niñas y adolescentes trabajadores: modernidad, colonialidad y decolonialidad. In: SÁNCHEZ, I. C.; AYERBE, A. A. (coord.). **Las infancias múltiples**. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE, 2017. 2.- LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. **MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales**, vol. 3, n. 5, 2016.

3 Ver por ejemplo los trabajos de Eliud Torres, Angélica Rico y Kathia Nuñez en México.

4 En esta lógica, destaca la actividad de la escuela feminista Código F (a la fecha aún sin sistematizar) que acompaña la organización Melel Xojobal, A.C. en Chiapas y que acaba de ser reconocida en el Banco de Buenas Prácticas “Hermanas Mirabal”, en la categoría de acciones para la prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas, por su trabajo con niñas y adolescentes indígenas para la prevención de la violencia de género y otorgado por la CDHDF (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal) de la Ciudad de México.

Reconocer, a contracorriente, la diversidad de las *niñeces* o *infancias múltiples* amerita, sin duda, de enfoques, disciplinas y metodologías diversas. Por ello, creemos que ya queda un tanto vetusto que sean los llamados (ya no tan) nuevos estudios de sociología de la infancia, quienes hayan ostentado el patrimonio de esta nueva mirada. Son ya numerosos los aportes desde la pedagogía, la antropología<sup>5</sup>, la historiografía que se esfuerzan por reconstruir la historia de las infancias en América Latina<sup>6</sup> donde encontramos un especial aporte de los estudios desde las teorías feministas<sup>7</sup>.

El libro que reseñamos, *Niñez en movimiento...*, se enmarca en esta nueva corriente y nos presenta cuáles son los posibles logros y desafíos de apostar por el coprotagonismo desde un doble eje: el del estatus social de niños y niñas como agentes sociales en movimiento, pero también en las agendas, enfoques y prioridades de las y los investigadores de los movimientos populares y del mundo académico de diversos países. Como indican sus coordinadores en el prólogo del libro: “pensar a la niñez en movimiento implica un desafío político creativo y heroico. Significa la apuesta por contribuir a la emergencia de unas ideas otras, un pensamiento niño, una reinención niña, y una acción revolucionaria desde las nuevas generaciones hacia una emancipación en sentido integral”.

Se trata de una sugerente obra colectiva, de inexcusable lectura, que se enmarca en una serie de dignas experiencias editoriales, muy frecuentes en América Latina, aquellas que cabalgan sin prejuicios entre una academia comprometida, militante, y entre la *aparente periferia* de la investigación: la de las experiencias de numerosos movimientos sociales capaces de generar conocimiento y prácticas “desde abajo” de alto valor y rigor aunque sus publicaciones queden exentas de las, en no pocas ocasiones, perversas lógicas de la indexación; lógicas en las que los académicos se sienten cada vez más presionados por la necesidad de publicar en las más ambicionadas revistas.

Finalmente, cabe destacar, el sentido polifónico de esta obra que ha sido editada bajo licencia de copyleft y en la que participan diez autores de tres países (Argentina, Alemania y Perú), publicada por tres editoriales independientes enmarcándose en un proyecto que inicia con la voluntad de llevar a cabo una colección titulada: *niñez y emancipación*. El libro se estructura en tres grandes apartados: I.- Protagonismo de la niñez como horizonte emancipatorio; II.- Un sistema de dominación múltiple y III.-

---

5 Recomiendo especialmente dos números monográficos de la *Revista Argumentos, Estudios Críticos de la Sociedad*, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México: “Infancias y Juventudes en contextos de violencia, movilización social y resistencia” (n° 81, mayo-agosto de 2016) y “Niñez y Juventud: políticas públicas, educación y participación política” (n° 84, mayo-agosto de 2017).

6 LIONETTI, L. et. al. **La historia de las infancias en América Latina**. Tandil: Universidade Nacional do Centro da Provincia de Buenos Aires, 2018.

Además, sugiero revisar, el número monográfico de *Humanidades, Revista de la Universidad de Montevideo, Historia de la Infancia en América Latina*, con artículos sobre Argentina, Brasil, Chile o México.

7 CENTENO, A. F.; ALCARAZ, M. G.; ROBLES, L. C. D. (Coords.). **Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX**. Universidad de Guadalajara. México, 2016. Así como: MERCHÁN, C.; FINK, N. (Comp.). **#Ni Una menos. Desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres**. Lima: Editora Programa Democracia y Transformación Global, 2018.

Movimientos Populares de Niñxs y Adolescentes trabajadorxs. En cada uno de los apartados destacan especialmente, a mi juicio, el capítulo *Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social* (de Santiago Morales y Gabriela Magistris) que abre el libro; *Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial* (de Manfred Liebel); así como el titulado *Experiencias de niñxs y adolescentes trabajadorxs organizadxs: participación protagónica y valoración crítica del trabajo* (de Giovanna Bendezú Aquino y Yim Rodríguez Sempértegui). Este último, testimonio adulto del recuerdo (del latín, “volver a pasar por el corazón”) del ejercicio del protagonismo resulta especialmente interesante, puesto que las vivencias, al ser recordadas, cuentan con la impronta personal y la subjetividad de la experiencia propia: en este caso, haber sido un niño y una niña trabajadora organizados en el movimiento de NNATs (niños, niñas y adolescentes trabajadores) de su país natal, Perú.

En definitiva, considero este libro, una lectura imprescindible para todos aquellos profesionales relacionados con los estudios de infancia, dado el compromiso y trayectoria de sus autores que dignifican la apuesta teórica y práctica que nos comparten. Sus reflexiones nos invitan para acercarnos al equilibrio necesario para ser personas antiadultistas, confiando de forma plena en las capacidades de las nuevas generaciones, y yendo mucho más allá de las cómodas torres de marfil donde aún suelen ubicarse algunas investigaciones relacionadas con el amplio mundo de las infancias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORALES, S.; MAGISTRIS, G. (Comp.). *Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación*. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Editora el Colectivo, 2018.

**Palabras clave:** adultocentrismo, coprotagonismo, infancia y derechos, infancia y movimientos sociales.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 08/03/2019

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 15/03/2019

### **Marta Martínez Muñoz**

Socióloga por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. Posgraduada en Derechos de la infancia por la Universidad Autónoma de Madrid, (UAM), España, y Evaluación de Programas y Políticas Públicas por la UCM. Investigadora y consultora en metodologías de investigación participativa desde un enfoque de derechos. Colabora con distintos colectivos y Movimientos Sociales de Infancia en Europa y América Latina. Cofundadora del proyecto asociativo Enclave, Evaluación y Enfoque de Derechos.

**E-mail:** martamartinezm@gmail.com

## Relevamiento bibliográfico

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre Marzo a Junio de 2019 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **Abrigo Residencial. Jovens com deficiência, quem acolhe? (ISBN 978-85-99738-70-2)**  
Autora: Elenice Carine Holand  
Editora: Metodista, São Bernardo do Campo, 120 páginas.
  
- 2 **A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX (ISBN 978-85-7511-483-4)**  
Autores: Edgleide de Oliveira Clemente da Silva, Ivanildo Gomes dos Santos y Suzana Lopes de Albuquerque.  
Editora: EDUERJ, Rio de Janeiro, 144 páginas.
  
- 3 **Adolescência como público-alvo (ISBN 9788547304393)**  
Autora: Tércia Alcantara Freitas  
Editora: Appris, Curitiba, 247 páginas.
  
- 4 **A literatura juvenil na escola (ISBN 9788595463318)**  
Autor: Benedito Antunes  
Editora: UNESP, São Paulo, 125 páginas.
  
- 5 **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**  
Autoras: Magda Pischetola y Lyana Thédiga de Miranda  
Editora: PUC-RJ, Rio de Janeiro, 166 páginas.
  
- 6 **Autonomía progresiva. Evolución de las facultades de niñas, niños y adolescentes (ISBN 978-987-706-277-9)**  
Autora: María C. Torrens  
Editora: Astrea, Buenos Aires, 344 páginas.
  
- 7 **Biopolítica, deficiência e educação - Outros olhares sobre a inclusão escolar (ISBN 9788595463332)**  
Autor: Pedro Angelo Pagni  
Editora: UNESP, São Paulo, 173 páginas.

- 8 Educação e infância: Uma leitura por meio de obras de arte (ISBN 9788546215720)**  
Autoras: Katia Maria Thomazetti Csorgo Henriques y Ligia de Carvalho Aboes Vercelli  
Editora: Paco editorial, Rio de Janeiro, 212 páginas.
- 9 Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares (ISBN 978-85-327-0899-1)**  
Organizadores: Benedito Dielcio Moreira y Aclyse Mattos  
Editora: EdUFMT, Cuiabá, 386 páginas.
- 10 Ensino superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender (ISBN 978-85-509-0435-1)**  
Organizadoras: Josania Lima Portela Carvalhêdo y Mirtes Gonçalves Honório  
Editora: EDUFPI, Teresina, 234 páginas.
- 11 Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidade (ISBN 978-987-538-647-1)**  
Organizadora: Carina Rattero  
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 146 páginas.
- 12 Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado (ISBN 978-987-538-555-9)**  
Autora: Dora Niedzwieck  
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 128 páginas.
- 13 Esporte e Lazer na Universidade: Notas sobre Políticas, Estrutura e Organização (ISBN 978-85-473-2486-5)**  
Autora: Gabriela Machado Ribeiro  
Editora: Appris, Curitiba, 123 páginas.
- 14 Evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior (ISBN 9789874458049)**  
Autora: María Pinto  
Editora: Alfagrama, Buenos Aires, 224 páginas.
- 15 Experiências de leitura com jovens privados de liberdade: a suspensão da condição de prisioneiros e a (re)construção de si (ISBN 978-85-444-3230-3)**  
Autora: Izandra Alves  
Editora: CRV, Curitiba, 196 páginas.
- 16 Exposição de adolescentes acusados de atos infracionais no espaço cibernético (ISBN 9788551913376)**  
Autor: Moacir Santos do Nascimento Junior  
Editora: Lumen Juris, Rio de Janeiro, 224 páginas.

- 17 **Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora (ISBN 978-987-538-652-5)**  
Autores: Néstor Zorzoli y Sandra Sánchez  
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 200 páginas.
- 18 **Desafíos clínicos en la niñez y adolescência (ISBN 978-6077817475)**  
Organizadora: Elia Guadalupe de La Cerda Aldape  
Editora: ETM, Cidade do México, 88 páginas.
- 19 **Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales (ISBN 978-987-3805-37-0)**  
Organizadoras: Nora Gluz y Cora Steinberg  
Editora: Unipe Editorial Universitaria, Buenos Aires, 126 páginas.
- 20 **Direitos da criança e do adolescente: Ato infracional e socioeducação construindo bases para um direito infracional juvenil (ISBN 9788584255481)**  
Organizadores: Marcelo de Mello Vieira y Paulo Tadeu Righ  
Editora: D'Plácido, Belo Horizonte, 254 páginas.
- 21 **Dispositivo pedagógico y escuela pública por venir (ISBN 9789587841855)**  
Autor: Diego Hernando Carrero Pardo  
Editora: Universidad del Rosario, Bogotá, 116 páginas.
- 22 **El Ambiente en el Jardín Maternal. El Jardín Maternal, un lugar donde el enseñar y el aprender se hacen jugar (ISBN 978-987-538-590-0)**  
Autoras: Diana Urcola, María Renée Candia y Mónica Kac  
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 96 páginas.
- 23 **Grupos sociales emergentes y familias en el ámbito de la intervención social (ISBN 978-607-8549-53-5)**  
Autores: J. David Amador A., Martín Castro G., Ma. Gregoria Carvajal S., Mireya P. Arias S., Marisela Rivera  
Editora: Editorial Universidad de Colima, Colima, 756 páginas.
- 24 **Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990) (ISBN 978-956-00-1153-4)**  
Autora: Patricia Castillo Gallardo  
Editora: Lom Ediciones, Santiago, 144 páginas.
- 25 **Infância, vínculos e diversidade profissional: Espaços para interlocução (ISBN 9788521214007)**  
Organizadoras: Maria Cecília Pereira da Silva y Mariangela Mendes de Almeida  
Editora: Blucher, Rio de Janeiro, 550 páginas.
- 26 **Innovación para crecer en calidad (ISBN 9789563033830)**  
Autores: Rolando Carrasco González, Luis Riveros Cornejo y Jorge Salgado Rocha  
Editora: Usach, Santiago, 204 páginas.

- 27 **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (ISBN 978-85-7628-753-7)**  
Organizadoras: Alessandra Cristina Furtado, Analete Regina Schelbauer e Rosa Lydia Teixeira Corrêa  
Editora: EDUEM, Maringá, 316 páginas.
- 28 **Jóvenes, dispositivos electrónicos e (hiper)comunicación digital. Usos y efectos socioculturales de las E-TIC (ISBN 978-607-479-326-0)**  
Autor: Alonso Meneses Guillermo  
Editora: El Colegio de La Frontera Norte, México, D.F., 262 páginas.
- 29 **Juventudes Rurais e Desenvolvimento Territorial (ISBN 9788573913323)**  
Organizadores: Joel Orlando Bevilaqua Marin y José Marcos Froehlich  
Editora: UFSM, Santa Maria.
- 30 **La educación en la era corporativa (ISBN 978-987-1505-63-0)**  
Autor: Darío Baluidares  
Editora: Herramienta, Buenos Aires, 176 páginas.
- 31 **La construcción del educador. Entre la repetición, el control disciplinario y la resistencia crítica (ISBN 978-987-691-734-6)**  
Autor: Daniel Lesteime  
Editora: Editorial Biblos, Buenos Aires, 130 páginas.
- 32 **Los cuidados en tiempos de descuido (ISBN 978-956-00-1151-0)**  
Autora: Elena de la Aldea  
Editora: Lom Ediciones, Santiago, 96 páginas.
- 33 **Los niños de la miseria. Bogotá, Siglo XX (ISBN 9789587836554)**  
Autoras: Cecilia Muñoz y Ximena Pachón  
Editora: Editorial Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 398 páginas.
- 34 **Los niños amos (ISBN 978-987-4136-56-5)**  
Autora: Adela Fryd  
Editora: Grama Ediciones, Buenos Aires, 132 páginas.
- 35 **Modo Cyborg. Niños, adolescentes y familias en un mundo virtual (ISBN 9789874025326)**  
Autor: César Hazaki  
Editora: Topía, Buenos Aires, 264 páginas.
- 36 **O vestido rasgado: Abuso sexual infantil e o trauma (ISBN 9789895240531)**  
Autora: Maria Stephanie Barros Cartaxo  
Editora: Chiado, São Paulo, 158 páginas.



- 37 Pedagogia do diálogo: a relação entre escola e famílias (ISBN 978-85-444-3311-9)**  
Autor: Jonatas Marcos da Silva Santos  
Editora: CRV, Curitiba, 186 páginas.
- 38 Pedagogias e Culturas Infantis: conversas luso-brasileiras (ISBN 978-85-5913-146-8)**  
Autores: Cleriston Izidro dos Anjos, Solange Estanislau dos Santos, Ana Paula Cordeiro y Fernando Ilídio Ferreira  
Editora: EDUFAL, Maceió, 230 páginas.
- 39 Pesquisa em educação na amazônia amapaense (ISBN 978-85-444-3418-5)**  
Organizadores: Edielso Manoel Mendes de Almeida  
Editora: CRV, Curitiba, 142 páginas.
- 40 Por uma escola que dança (ISBN 978-85-444-3267-9)**  
Autores: Isleide Steil y Adair de Aguiar Neitzel  
Editora: CRV, Curitiba, 108 páginas.
- 41 Privatización de lo público en el sistema escolar Chile y la agenda global de educación (ISBN 978-956-00-1134-3)**  
Organizadores: Carlos Ruiz Schneider, Leonora Reyes y Francisco Herrera Jeldres  
Editora: Lom Ediciones, Santiago, 366 páginas.
- 42 Psicanálise e Educação - O que falta está no outro? (ISBN 978-85-232-1807-2)**  
Autora: Maria de Lourdes Ornellas  
Editora: EDUFBA, Salvador, 155 páginas.
- 43 Psicanálise e Instituições para a primeira infância: A experiência de um espaço de acolhimento (ISBN 9788571374386)**  
Autora: Ana Francisca Lunardelli Jacintho  
Editora: Escuta, São Paulo, 196 páginas.
- 44 Saúde na escola: intersectorialidade e promoção da saúde (ISBN 978-85-7541-626-6)**  
Autor: Carlos dos Santos Silva  
Editora: FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 170 páginas.
- 45 Trabalho, educação e a lógica perversa do capital (ISBN 978-85-509-0406-1)**  
Organizadores: Maria Escolastica M. Santos, Pedro Pereira dos Santos y Marli Clementino Gonçalves  
Editora: EDUFPI, Teresina, 214 páginas.
- 46 Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial (ISBN 978-85-7652-227-0)**  
Editora: UNESCO, Brasília, 58 páginas.

### Normas para todas las secciones

---

1. Los artículos, entrevistas, o reseñas serán sometidos, en portugués o español al Consejo Editorial, el cual se responsabiliza con el proceso editorial de los textos. El envío es hecho a través del [sitio de DESIDADES](#), en el portal de periódicos de la UFRJ, siguiendo las orientaciones allí disponibles.
2. El Consejo hará uso de los consultores ad hoc externos al cuerpo editorial, que, de forma ciega, evaluarán los artículos y realizarán recomendaciones relacionadas con su publicación o no. En casos de controversias entre los dos evaluadores, un tercero será consultado. El Consejo Editorial se reserva el derecho de proponer cambios que contribuyan con la claridad del texto.
3. Serán aceptados solamente artículos, entrevistas y reseñas inéditos.
4. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, su versión en español o en portugués, según sea el caso, será solicitada a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarla.
5. Todos los artículos, entrevistas o reseñas enviados para sumisión deberán ser remitidos en documento Word (“.doc” o “.docx”) y en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.
6. Autoras y autores deberán enviar junto al manuscrito informaciones curriculares de no más de 3 líneas, incluyendo titulación y afiliación institucional. En el caso del envío de una entrevista, deben ser enviadas las informaciones curriculares del (la) entrevistador (a) y del (la) entrevistado (a).
7. Las referencias bibliográficas deben ser presentadas en orden alfabético al final del texto y seguir las normas ABNT (NBR 6023, 2002).

---

Ejemplos de casos más comunes:

#### LIBRO CON UN AUTOR

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

#### LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

En las referencias de hasta tres autores, todos son citados, separados por punto y coma. En caso de ser más de tres autores, se cita solamente el primero, seguido de la expresión et al. (sin uso de cursivas)

#### ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

#### CAPÍTULO DE LIBRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

#### TESIS Y DISERTACIONES

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

#### DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil**. Disponible en: <[http://www.observatorioadolecente.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106](http://www.observatorioadolecente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106)>. Acceso em 14 abr. 2013.

## 8. Citas y notas.

- Las citas indirectas de autores, en el cuerpo del texto, deben seguir la forma: Autor (fecha) o (Autor, fecha). Ejemplos:

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- Las citas literales de hasta tres líneas son integradas al texto, entre comillas dobles, seguidas de paréntesis con el apellido del Autor, año de publicación y página (Ej. Lima, 1999, p. 27).
  - Citas con más de tres líneas deben ser destacadas en el texto con margen de 1,25, en tamaño 10, con la indicación: (Autor, año, p.).
  - Las remisiones sin citas literales son incorporadas al texto. Ej.: Segundo Cordeiro (2008).
  - Las notas al pie de página, referidas a observaciones, comentarios y aclaraciones hechas por los autores, deben ir al final de la página, con números arábigos, en numeración única y consecutiva a lo largo del texto.
9. En los casos en que se desee destacar palabras en el cuerpo del texto (por ejemplo, palabras extranjeras), deberá ser utilizada letra cursiva.

## Normas específicas para la sección

---

### TEMAS SOBRESALIENTES

Los artículos de esa sección deben abordar de manera crítica algún tema o problema relacionado a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. Están diseñados para un público no experto, y en este sentido, serán privilegiadas la claridad y la sencillez de la escritura.

1. Los artículos deben fluctuar entre las dos mil quinientas a cinco mil palabras (incluyendo referencias y resumen).
2. Un resumen de aproximadamente 150 palabras deberá ser insertado al final del artículo, seguido de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras claves, separadas por coma.
3. Los gráficos, tablas y figuras: deberán ser enviados por separado, señalizados y numerados consecutivamente. Debe ser indicado en el archivo de texto el local aproximado donde deben ser insertados. Con respecto a las imágenes hay que tener en cuenta el derecho del autor, cuyo comprobante de autorización debe ser enviado a la revista.
4. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, el resumen, título y palabras-clave en inglés serán solicitados a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarlas.

## Normas específicas para las Reseñas

### (sección de Informaciones Bibliográficas)

Esta sección está destinada a evaluaciones de publicaciones recientes en el área de la infancia y la juventud que llevan registrados el número estándar de identificación internacional del libro (ISBN).

1. Las reseñas deben fluctuar entre mil quinientas y dos mil palabras.
2. Se enviará, por separado, una imagen de la tapa del libro reseñado, en formato .jpg o .tiff con una resolución mínima de 300 dpi.
3. Deben insertarse al final del texto de la reseña de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras-claves, separadas por coma.
4. La reseña debe contener la ficha técnica especificando los datos de la publicación: título, autor, editorial, ciudad, año, número de páginas, ISBN.
5. El título de la reseña debe ser original y distinto al título del libro reseñado.
6. Las citas y referencias siguen las reglas generales, expuestas anteriormente. La referencia del libro reseñado debe ser destacada en negrito.

## Normas específicas para la Sección

### ESPACIO ABIERTO

Sección a la que se destina la publicación de las entrevistas escritas o en video que traten sobre un tema actual y/o controvertido en el área de la infancia y juventud. Las entrevistas deben tener muy claro el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, así como analizar, junto a él, la complejidad del debate sobre la cuestión. Están destinadas, principalmente, a obtener declaraciones que puedan analizar tanto los aspectos favorables como desfavorables del tema planteado.

1. La parte inicial de la entrevista debe contener una presentación breve del entrevistado. El entrevistador debe ser consciente de las razones por las que ha sido elegido su entrevistado y también buscar la igualdad de posiciones entre los dos así como su interés sobre el asunto.
2. Para sondeo de temas de interés y posibles entrevistados, el entrevistador puede contactar al Consejo Editorial.
3. La extensión de las entrevistas debe fluctuar entre dos y tres mil palabras o duración entre 10 y 25 minutos si son hechas en audio o en video.
4. Si las envían en video, almacenarlas en DVD de datos (archivo de alta resolución SD ou HD, formato .mov ou .avi) y remitirlas con la transcripción a word. El DVD deberá estar sellado y en la parte externa se debe poner el nombre del entrevistado y del entrevistador.
5. Deben ser insertadas en el encuadre del texto o video de la entrevista de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras-claves, separadas por coma.
6. Una vez que la entrevista sea aprobada para su publicación, el resumen, título y palabras-clave en inglés serán solicitados a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarlas.

### **Envío de material**

---

Los artículos, entrevistas y reseñas deben ser enviados al sitio de DESIDADES, en el portal de revistas UFRJ. Los autores serán notificados del recibimiento del material enviado.

En el caso del envío de entrevistas grabadas en formato de video, la transcripción debe ser enviada por el mismo sistema de envíos y la grabación en DVD encaminada vía correo a la siguiente dirección:

NIPIAC, Instituto de Psicología - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

En caso de cualquier material publicado, sus derechos autorales, serán inmediatamente cedidos a la revista Desidades sin ningún tipo de gravamen. Sin embargo, el autor podrá publicar posteriormente el material, total o parcialmente. Los autores son los únicos responsables del contenido de sus artículos publicados.

### **Contatos**

---

#### **DESIDADES**

**Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud**

**Instituto de Psicología/NIPIAC**

**Universidad Federal do Rio de Janeiro**

**Av. Pasteur 250**

**22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil**

**55 21 22953208 55 21 39385328**

**[www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br)**

**DESIDADES**

*Revista Eletrónica de Divulgação Científica  
de la Infancia y la Juventud*

Instituto de Psicologia / NIPIAC  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250  
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil  
55 21. 2295-3208 55 21. 3938-5328  
[www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br)

